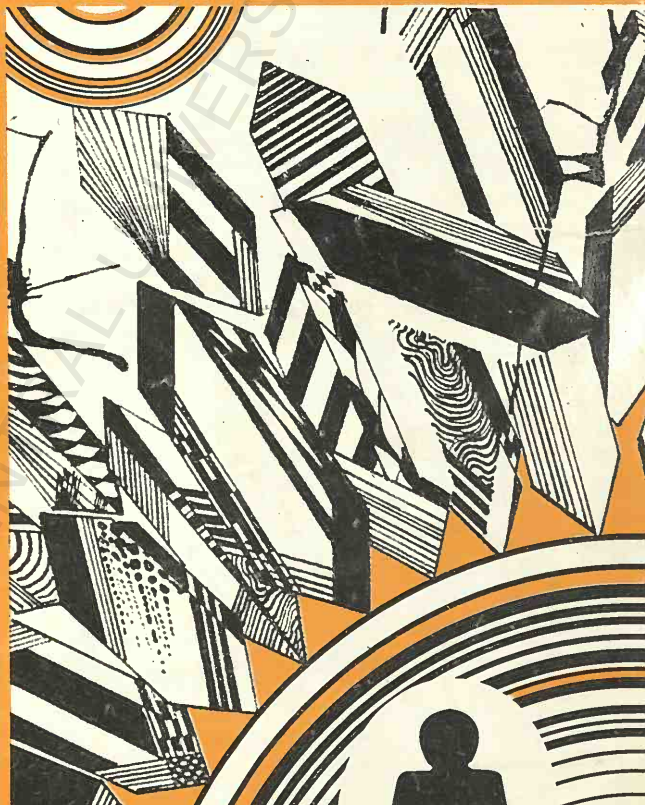


Elena Bonchiș

Copilul și copilăria

O
abordare
psiholo-
pedagogică



CUPRINS

Cuvânt introductiv	9
Cap. I. Ce este copilul? Dar copilăria?	11
Cap. II. Psihologia copilului. Scurtă schiță istorică	13
Cap. III. Aspecte ale stadialității vârstelor	17
Cap. IV. Există un psihism prenatal?	25
Cap. V. Dezvoltarea fizică și a motricității în copilărie	29
5.1. Aspecte generale ale motricității în primul an de viață	29
5.2. Despre creșterea în greutate și înălțime în primul an de viață	32
5.3. Stadiul 1—3 ani sau „vârsta mersului și a manipulării obiectelor“	
5.4. Stadiul 3—6 ani sau „vârsta grației“	34
5.5. Stadiul 6—10 ani — sfârșitul copilăriei	34
5.6. Probe pentru evidențierea dezvoltării psiho-motorii în copilărie	36
5.6.1. Scala Brunet—Lezine	37
5.6.2. Scala Oseretski	44
Cap. VI. Evoluția capacităților senzorial-perceptive în copilărie	59
6.1. Senzații și percepții — caracterizare generală	59
6.2. Evoluția proceselor senzorial-perceptive în copilărie	61
6.3. Probe psihologice pentru evidențierea/exersarea unor capacități senzorial-perceptive	64
Cap. VII. Aspecte ale evoluției gândirii copilului	67
7.1. Gândirea — noțiuni generale	67
7.2. Primele achiziții intelectuale	69
7.3. Interiorizarea tatonărilor	71
7.4. Trecerea de la gândirea preconceptuală la cea intuitivă	72
7.5. Gândirea din intuitivă devine operativă	73
Cap. VIII. Limbajul și dezvoltarea lui în copilărie	75
8.1. Considerații generale despre limbaj	75
8.2. Apariția limbajului. Începuturile vorbirii	76
8.3. Ce este gânguritul?	76
8.4. Stadiul cuvântului „frază“. Vârsta întrebărilor	78
8.5. Îmbogățirea vocabularului	78
8.6. Limbaj situativ — limbaj contextual	81
8.7. Instrumente psihologice de studiere a gândirii și limbajului	83
8.7.1. Probă pentru evidențierea „vârstei lingvistice“	84
8.7.2. Probă pentru evidențierea „vârstei aritmetice“	90
Cap. IX. Forme de manifestare a afectivității în copilărie	97
9.1. Noțiuni generale despre afectivitate	97
9.2. Primele reacții emoționale	99

9.3. Stabilizarea expresiilor emoționale	101
9.4. Nevoia de identificare	104
9.5. Spre o viață afectivă echilibrată	105
Cap. X. Conștiința de sine și imaginea de sine în copilărie	107
10.1. Copilul își descoperă propriul corp	107
10.2. Nevoia de autonomie	111
10.3. Îmbogățirea imaginii de sine	112
10.4. Nevoia de control și autodeterminare	116
10.5. Studiarea imaginii de sine în copilărie	120
Cap. XI. Temperamentul — latura dinamo-energetică a personalității	123
11.1. Temperamentul — caracterizare generală	123
11.2. Temperamentul — aspecte evolutive	124
11.3. Cunoașterea tipului dominant de temperament	129
Cap. XII. Despre dezvoltarea aptitudinilor în perioada copilăriei	133
12.1. Noțiunea de aptitudine	133
12.2. Manifestarea și formarea aptitudinilor în perioada preșcolară	133
12.3. Forme de manifestare a aptitudinilor în perioada micii școlarități	135
Cap. XIII. Cristalizarea unor trăsături de caracter	139
13.1. Caracterul — considerații generale	139
13.2. Evoluția caracterului	140
13.3. Trăsături negative de caracter	141
13.4. Probe pentru evidențierea unor trăsături caracteriale	144
13.4.1. Probă pentru evidențierea perseverenței	144
13.4.2. Chestionar pentru evidențierea unor trăsături caracteriale	145
13.4.3. Probă pentru evidențierea sincerității	148
13.4.4. Probe pentru evidențierea unor judecăți morale	149
Cap. XIV. Jocul — funcții și forme	163
14.1. Teorii generale despre joc	163
14.2. Evoluția jocului în ontogeneză	166
14.3. Categoriile de joc	167
Cap. XV. Învățarea — formă de activitate umană	171
15.1. Noțiunea de învățare	171
15.2. Modele ale învățării	171
15.3. Factorii învățării de tip școlar	174
15.3.1. Particularitățile elevului	174
15.3.2. Factori ce țin de situația de învățare	177
15.3.3. Personalitatea educatorului	181
Bibliografie	183
Cuprins	187

CUVÂNT INTRODUCTIV

Despre copil și copilărie s-a scris mult, mai cu seamă în acest secol, declarat de altfel, secol al copilului și care debutează cu îndemnul scriitoarei suedeze Ellen Key „Dați-vă la o parte trece majestatea sa copilul”. Tot la început de secol un alt reprezentant ilustru al școlii active — Maria Montessori atrăgea atenția asupra necesității cunoașterii copilului, realizării educației în conformitate cu natura copilăriei, respectării drepturilor copilului.

Ce s-a făcut și cât s-a făcut pentru copil și lumea lui în acest secol e greu de spus, pentru că încă, mai sunt copii fără copilărie, încă, mai sunt copii „îmbătrâniți” înainte de vreme, încă mai sunt copii malnutriți, încă mai sunt copii abandonați, încă mai sunt copii care nu se pot bucura de tainele însușirii citit-scrisului. Trăim un adevărat paradox, cu cât numărul organizațiilor și organismelor internaționale, naționale, zonale sau locale pentru apărarea dreptului copilului crește, cu atât crește numărul problemelor cu care se confruntă copilul.

Am scris această carte cu gândul la copil, la copilărie și mai ales cu gândul la cei care vor și care pot să facă ceva bun, ceva frumos, ceva adevărat pentru această lume. Pentru ei am cuprins în paginile aceleiași cărți informații privitoare la dezvoltarea psiho-fizică a copilului dar și instrumente de cunoaștere a căror eficiență și operaționalitate au fost probate în activitatea de psiholog școlar și de conducere a practicii de specialitate cu elevii și studenții.

Cartea se adresează:

— educatoarelor cu rugămintea de a respecta copilul și lumea lui — de a considera jocul activitatea dominantă a perioadei preșcolare și a lăsa învățatul cifrelor și literelor pe seama școlii

— învățătorilor cu îndemnul de a-i învăța pe copii să învețe, să le alimenteze curiozitatea specifică și să nu o strivească cu informații a căror utilitate nu poate fi probată imediat sau poate niciodată

— părinților cu sfatul realizării unei educații în spiritul moralei creștine, a adevărului, frumosului și binelui și să nu uite că au fost și ei cândva copii

— studenților cu îndemnul de a iubi copiii, asigurându-i că aceasta este cheia succesului în misiunea nobilă de formare a caracterelor.

Scrierea acestei cărți nu ar fi fost posibilă fără sprijinul moral și nu numai, acordat de soțul meu și pentru care-i mulțumesc. Mulțumiri deosebite se cuvin adresate profesorului Miron Ionescu de la Universitatea Babeș-Bolyai pentru sfaturile și mai ales susținerea morală oferite.

Oradea, 22.12.1997

Elena Bonchiș

Capitolul I

CE ESTE COPILUL? DAR COPILĂRIA?

„Copilul este cetățeanul uitat și dacă oamenii de stat și educatorii și-ar da seama ce forțe teribile zac în copil, i-ar da prioritate în fața tuturor celorlalte probleme“.

(Maria Montessori)

Dintre ciclurile mari ale vieții, copilăria și adolescența constituie primele etape normale, necesare și cu cel mai intens ritm de dezvoltare. Înțelegerea naturii și funcționalității copilăriei de pe pozițiile actuale au o istorie ce se întinde de-a lungul unui secol. S-a considerat multă vreme că între copil și adult nu ar exista decât deosebiri pur cantitative, acestea fiind prezente la adult în proporții maxime iar la copil în proporții minime. A aborda copilul și copilăria de pe aceste poziții înseamnă a crea o imagine lacunară, incompletă și deformată, adultul proiectând asupra copilului propriile sale gânduri, sentimente, interese. În realitate însă așa cum arăta încă la începutul secolului Ed. Claparade „copilul este tânăr nu pentru că nu este mare ci pentru că un instinct tainic îl împinge să facă tot ceea ce trebuie ca să crească. Trăsătura caracteristică a copilului este cea de a fi un candidat“ (Ed. Claparade — 1975 pag. 93).

➤ Copilăria este o perioadă de pregătire pentru viață, de asimilare a naturii umane fără de care copilul nu poate deveni adult, este o perioadă de ucenicie a cărei durată depinde de complexitatea mediului adult la care trebuie să se adapteze.

➤ Copilăria — scrie Jean Chateau — „este o mișcare spre înainte, plecare spre orizonturi multiple, o plenitudine de proiecte, o îndrăzneală. Copilăria este vârsta fericită în care elanul primitiv care

l-a făurit pe om această neliniște în legătură cu sine și cu lumea care a împins umanitatea la cele mai nobile realizări ca și la eșecurile cele mai usturătoare, acest impuls care ne face să ieșim din noi înșine pentru a căuta ceea ce este mai bun în noi nu este încă înfrânat, constrâns.

Copilăria este vârsta speranței și a visului. Copilul este ființa și singura ființă care trăiește în ea însăși. Un copil este o ființă care crește“ (J. Chateau — 1967 pag. 25).

Nefiind o perioadă omogenă, înăuntrul ei producându-se numeroase modificări, copilăria și copilul trebuie studiate în devenire.

Ce este copilăria? Ed. Claparede subliniază că această perioadă „servește la joc și la imitație, un copil e considerat copil nu pentru că nu are experiență ci pentru că simte nevoia naturală de a dobândi această experiență“ (Ed. Claparede — 1975 pag. 93).

„In copil, iar de puietate în lume
tăcută, colindă problema“.

(Măria Montessori)

„Dintre ciclurile mari ale vieții, copilăria și adolescența constituie primele etape normale, necesare și cu cel mai intens ritm de dezvoltare. Înțelegerii naturii și funcționalității copilăriei de pe pozițiile actuale au o istorie ce se întinde de-a lungul unui secol. S-a considerat multă vreme că între copil și adult nu ar exista decât deosebiri pur cantitative, acestea fiind prezente la adult în proporții maxime iar la copil în proporții minime. A aborda copilul și copilăria de pe aceste poziții înseamnă a avea o imagine lacunară, incompletă și deformată, adultul proiectând asupra copilului propriile sale gânduri, sentimente, interese. În realitate însă așa cum există încă la începutul secolului Ed. Claparede, copilul este tânăr nu pentru că nu este mare ci pentru că nu trăiește înaintea și împingea față de ceea ce trebuie ca să crească. Trăsătura caracteristică a copilului este cea de a fi un candidat“ (Ed. Claparede — 1975 pag. 93).

„Copilăria este o perioadă de pregătire pentru viață, de asimilare a naturii umane lăsa de care copilul nu poate deveni adult, este o perioadă de ucenicie a cărei durată depinde de complexitatea mediului adult la care trebuie să se adapteze.“

„Copilăria — scrie Jean Chateau — „este o mișcare spre înainte, o plantare a unor mișcări multiple, o plantare de plante care înfrumusețează viața terestră în care elanul primar crește“.

Capitolul II

PSIHOLOGIA COPILULUI. SCURTĂ SCHIȚĂ ISTORICĂ

Rădăcinile psihologiei vârstelor, în general, ale psihologiei copilului în mod special trebuie căutate încă în antichitatea greacă, când s-au făcut ample referiri în mod deosebit la vârstele preadolescență și adolescență.

Idei sistematice însă, despre ciclurile vieții întâlnim abia în sec. XVI—XVII la J. Amos Comenius, în sec. al XVIII-lea la J. J. Rousseau; XIX—XX la Ellen Key; Al. Binet, John Dewey; M. Montessori; Ed. Claparede; Ovide Decroly; J. Piaget; Z. Freud; Kohlberg; H. Wallon etc.

J. Amos Comenius — (1592—1670) — unul din marii pedagogi ai omenirii — practician și teoretician — a lăsat moștenire primul mare sistem de educație și instrucție — sistem care a făcut să se dea secolului al XVII-lea numele de secolul didacticii — după numele celebrei sale scrieri — **Didactica magna**.

Susținând ideea unor legități ale fenomenului educativ Comenius a făcut un mare pas în constituirea științelor educației. El a pus bazele unui principiu cu largă circulație în teoria pedagogică până către sfârșitul secolului al XIX-lea, principiul conformității educației cu natura — care însemna luarea în considerare atât a naturii exterioare cât și a naturii umane — particularitățile de vârstă.

Comenius împarte vârsta copilăriei și tinereții în patru perioade a câte 6 ani.

- prima copilărie 0—6 ani
- a doua copilărie 6—12 ani
- pubertatea și adolescența 12—18 ani
- tinerețea 18—24 ani

Fiecărei perioade îi corespunde o anumită instituție de educație — familia, școala începătoare, colegiul, academia.

J. J. Rousseau (1712—1778) — cea mai puternică și mai originală personalitate a secolului său — soluțiile oferite diferitelor probleme abordate au surprins prin noutate atrăgând admirația unora și disprețul sau chiar dușmănia altora.

„Emil sau despre educație“ cuprinde concepția pedagogică a lui Rousseau — referitor la evoluția ciclică a vieții, el consemna prezența a 4 faze:

- de la naștere până la apariția vorbirii
- de la apariția vorbirii și până la 12 ani — perioada jocului
- 12—15 ani — perioada instrucției
- 15 ani până la majorat — perioada educației morale

J. J. Rousseau este considerat un adevărat descoperitor al copilului „natura — scrie el — dorește ca înainte de a fi vârșnici, copiii să fie copii“ de aici patetica sa chemare „Oameni fiți umani, iată prima voastră datorie, iubiți copilăria, ocrotiți-i jocurile, plăcerile, dragăstoasele ei porniri“. În prefața lucrării menționate, Rousseau se adresează educatorilor cu îndemnul „începeți dar prin a vă studia mai bine elevii, căci desigur nu-i cunoașteți de loc“.

J. J. Rousseau a propus principiul periodizării educației în conformitate cu treptele de vârstă ale copilului.

— Educația în primii doi ani trebuie să fie orientată spre îngrijirea și călirea organismului copilului (alăptare maternă, băi reci, îmbrăcăminte ușoară, jucării naturale, viața în natură);

— 2—12 ani este continuată dezvoltarea forțelor fizice, educația simțurilor, cunoașterea naturii;

— 12—15 ani — accentul cade pe dezvoltarea curiozității, educatorul având sarcina să asigure utilitatea și accesibilitate cunoștințelor, copilul „să nu știe nimic pentru că i-ai spus ci pentru că a înțeles el însuși, să nu învețe știința ci să o descopere“ — idee ce își păstrează actualitatea și în acest final de secol.

— 15—20 ani — aceasta este vârsta „furtunilor și pasiunilor“ a manifestării și dezvoltării sentimentelor — accentul va fi pus pe educația morală înțeleasă ca un proces triplu:

- cultivarea bunelor sentimente — iubirea față de cei din jur
- formarea judecăților morale
- educarea bunăvoinței, a capacității de a îndeplini binele.

Aceasta este și perioada educației religioase dar nu prin predică ci prin contemplarea Universului — stimulat de măreția acestuia adolescentul va ajunge la ideea de Dumnezeu.

J. J. Rousseau este primul pedagog care abordează problema atât de complexă a educației sexuale.

Unul din marii pedagogi ai secolului nostru John Dewey îl consideră pe Rousseau — profetul educației noi.

Ellen Key (1849—1926) — scriitoare suedeză — ce a considerat secolul al XX-lea un adevărat secol al copilului. Cartea sa „Secolul copilului” este o nouă pledoarie — similară acelei a lui Rousseau — pentru apărarea copilului și pentru un nou sistem de educație. Întreaga concepție educațională a Ellenei Key este sintetizată în următorul pasaj „Atâta timp cât tatăl și mama nu-și vor pleca fruntea în țărână în fața măreției copilului, atâta timp cât nu vor înțelege că vorba copil nu este decât o altă expresie pentru ideea de maiestate, atâta timp cât nu vor simți că în brațele lor doarme viitorul însuși sub înfățișarea copilului, că la picioarele lor se joacă istoria nu-și vor da seama că au tot atât de puțin dreptul și puterea de a dicta legi acestei noi ființe pe cât nu au puterea și nici dreptul de a impune legi în mersul astrilor”.

Alfred Binet (1857—1911) — în lucrarea sa fundamentală „Idei moderne asupra copiilor” (1910) oferă noi contribuții privitoare la dezvoltarea copilului sub aspect fizic, psihic. Împreună cu Th. Simon, Al. Binet elaborează prima scară metrică a inteligenței.

„Educația nouă” de la începutul secolului XX formula următoarele principii:

- sursa principală a cunoașterii copilului o constituie activitatea practică

- procesul instructiv să se desfășoare sub semnul satisfacerii unor trebuințe de cunoaștere

- criteriul principal în organizarea conținutului învățării îl constituie interesul copilului

- autentică educație este cea care asigură copilului deplina libertate

- rolul educatorului constă în organizarea unui mediu propice pentru manifestarea tendinței copilului spre activitate.

John Dewey (1859—1952) remarcabil filozof și pedagog nord-american. Concepția lui John Dewey se întemeiază pe ideea repetării de către copil a drumului parcurs de omenire în procesul constituirii și dezvoltării științei — la început a fost activitatea practică, experiența, apoi teoria, știința s-a dezvoltat ulterior. Elevii trebuie să se instruiască lucrând „learning by doing”. Grupând cunoștințele în jurul trebuințelor copilului — hrană, îmbrăcăminte, adăpost, Dewey și-a pus elevii din școala sa experimentală de la Chicago în situația de a-și satisface aceste trebuințe — școala trebuie să fie viața însăși, să devină o societate în miniatură.

M. Montessori (1870—1952) — medic, pedagog italian fondatoare a „Casei dei bambini“ (1907), influențată puternic de ideile pedagogice ale lui J. J. Rousseau, face din ideea de libertate a copilului un principiu fundamental. Preocupările M. Montessori s-au concentrat asupra perioadei de dezvoltare 0—6 ani — perioada dezvoltării senzoriale pentru care a elaborat materiale didactice adecvate fiecărui simț.

Perioada de dezvoltare a simțurilor este urmată de cea a instruirii în care un loc esențial îl ocupă învățarea cititului și scrisului.

Ed. Claparede (1873—1940) — medic, apoi pedagog a găsit sursa teoretică principală în opera lui Rousseau. Pedagogul elvețian a avansat ideea unei instrucții care să aibă virtuțile jocului. Educația funcțională promovată de Claparede era o educație care se baza pe trebuința și interesul elevului.

Ovide Decroly (1871—1932) și-a întemeiat teoria pe ideea dezvoltării ființei umane prin contactul activ cu mediul natural și social. Deviza „școala pentru viață prin viață“ era apreciată de psihologul belgian ca exprimând chintesența teoriei sale asupra educației. Metoda globală de învățare a citit/scrisului și teoria „centrelor de interese“ au fost primite cu mult entuziasm, anticipând programele de interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate sau transdisciplinaritate.

Capitolul III

ASPECTE ALE STADIALITĂȚII VÂRSTELOR

Ce este un stadiu de dezvoltare umană? — după J. Piaget stadiul este „un decupaj“ care satisface următoarele condiții:

- ordinea diferitelor achiziții este neschimbată (ex.: anumite noțiuni)

- fiecare stadiu are o anumită structură

- structurile constituite la o anumită vârstă devin parte a structurii vârstei următoare, structurile inferioare se integrează în cele superioare

- fiecare stadiu comportă un moment de pregătire și unul de încheiere, de stabilitate

- în dezvoltarea psihică durata unui stadiu poate varia de la un individ la altul, dar ordinea, succesiunea stadiilor este aceeași.

P. Popescu-Neveanu definește stadiul „ca un ansamblu de caracteristici bine conturate și diferențiate calitativ care ne permite să identificăm note asemănătoare la copii din aceeași perioadă de vârstă și note deosebitoare la copii de vârstă diferite (Psihologie școlară, pag. 37). Problema criteriilor ce stau la baza periodizării dezvoltării psihice în copilărie și adolescență în mod deosebit a preocupat numeroși psihologi conturându-se o serie de teorii în acest sens. Astfel Arnold Gesell pune accent pe factorii biologici de maturare propunând următoarele criterii:

- caracteristici motorii

- igienă corporală

- afectivitate

- anxietatea și visurile

- evoluția sinelui și sexualității

- evoluția jocului și dezvoltarea relațiilor sociale

- integrarea în viața de creșă, grădiniță, școală

- evoluția trăsăturilor morale

- constituirea punctului de vedere filozofic.

Teoriile *psihanaliste* al căror reprezentant modern este E. Erickson, atrag atenția asupra valorii structurilor afective și a celor inconștiente. Teoriile *cognitive* cu cea mai mare difuzare și acceptare, dat fiind marea importanță a capacităților intelectului, au evoluat în următoarele direcții:

- evaluarea inteligenței prin teste — direcție inițiată de A. Binet și Th. Simon încă la începutul sec. XX,

- sondarea și stimularea capacităților de învățare — direcție ce are numeroși reprezentanți

- a treia direcție este reprezentată de J. Piaget, J. Brunner, S. Vigotski — care consideră că dezvoltarea gândirii este esențială în succesiunea stadiilor.

Teoriile *integraliste* reprezentate de Leontiev, Zaporojeț, Al. Roșca, S. Teodorescu, U. Șchiopu consideră că stadiile dezvoltării psihice sunt modalități de organizare ale psihicului copilului sub influența cerințelor mediului fizic și socio-cultural.

O anumită formă de activitate devine în fiecare stadiu de maximă forță formativă, facilitând adaptarea la cerințele sociale, alimentând un anumit tip de relații.

Repererele psiho-genetice propuse de diverși autori se constituie în adevărate instrumente operaționale ce permit controlul *ordinii, direcției și normalității* dezvoltării psihice a copilului. Ele se manifestă prin conduite caracteristice și „atitudini psihice-ecran“ ce permit să se stabilească distanța de la caracteristicile considerate normale.

Literatura de specialitate oferă variate modele de etapizare, de stratificare ontogenetică. Vom exemplifica contribuțiile aduse la dezvoltarea problemei de către: S. Freud; E. Erickson; J. Piaget și autorii români U. Șchiopu și E. Verza.

S. Freud — consideră că forța care mobilizează și întreține dezvoltarea psihică în ontogeneză este de natură instinctivă. Utilizând libido-ul drept criteriu de stadializare el identifică următoarele faze:

Stadiul *libidinal* — marcat printr-o organizare a libido-ului sub influența unei zone erogene și prin predominanța unui mod de relaționare cu mediul. În stadiul evoluției libidinale sunt incluse următoarele substadii:

- stadiul „*oral*“ — corespunzător primului an de viață este dominat de plăcerea activității de supt, gura, buzele fiind considerate principalele „zone erogene“

- stadiul „*anal*“ — cuprins între 1—3/4 ani se caracterizează prin existența plăcerii declanșate de evacuarea anală

- stadiul „*falic*“ — corespunzător perioadei preșcolare, perioadă de identificare a copilului cu unul din părinți ceea ce determină apari-

ția complexelor Oedip și Electra exprimate prin atașamentul față de părintele de sex opus.

Stadiul *genital* — este stadiul dezvoltării psihosexuale caracterizat prin organizarea pulsioniilor parțiale sub influența zonelor genitale. Stadiul genital cuprinde două faze:

— de la 6 ani până la pubertate — este o fază de „latentă sexuală” însoțită de o puternică socializare, de dezvoltarea interesului pentru grup

— stadiul genital propriu-zis ce coincide cu adolescența, satisfacerea libidoului se realizează prin actul sexual, opunându-se autoerotismului sau perversiunilor polimorfe caracteristice sexualității infantile.

Dacă Freud acordă o atenție exagerată copilăriei și instinctului sexual, neofreudiștii între care C. G. Jung, reevaluând vârstele umane subliniază rolul deosebit al vârstei *adulte* purtătoare a unei bogate experiențe socio-culturale.

E. Erickson — psiholog de orientare freudiană atras fiind însă mai mult de Jung, consideră importante stadiile psihosociale ale dezvoltării eului susținând ideea existenței unor trăsături cu caracter dual aflate în opoziție.

Erickson stabilește existența a opt stadii sau cicluri ale vieții:

— primul an de viață dominat de cuplul încredere—neîncredere

— stadiul de la 1 la 3 ani — caracterizat de aspecte ale *autonomiei* și emancipării copilului de tutela parentală sau sub unghi negativ apariția simțului *îndoiei* și *rușinii*

— stadiul 4—5 ani dominat de cuplul *inițiativă*—*vină*

— stadiul 6—11 ani — este caracterizat de nevoia copilului de *activitate*, de sârguinciozitate sau *inferioritate* manifestate ca o reacție la eșecuri

— în stadiul 12—18 ani are loc conștientizarea *identității* eului sau *confuzia* rolurilor care determină — nu de puține ori — apariția *îndoiei*, *rușinii*, *inferiorității* sau chiar a delincvenței

— stadiul al șaselea sau vârsta mijlocie se caracterizează prin prezența unor structuri legate de *intimitate* sau *izolare*

— stadiul al șaptelea este dominat de cuplul *altruism*—*egocentrism* exprimat în grijă, atenție și față de alți oameni decât cei din familie

— stadiul al optulea — se conturează în anii bătrâneții, exprimându-se în trăirea sentimentelor de *realizare* sau *disperare* cauzate de conștientizarea retrospectivă a eșecurilor.

Nr. crt.	Stadiul de dezvoltare	Criza psihologică (dilema)	Mediul social principal	Evoluția favorabilă
1.	Noul născut (0—1 an)	ÎNCREDERE vs. NEÎNCREDERE	Familie	Copilul își dezvoltă încrederea în sine, în părinți, în lume.
2.	Prima copilărie	AUTONOMIE vs. RUȘINE, INDOIALĂ	Familie	Copilul își dezvoltă simțul de autocontrol și nu-și pierde stima de sine.
3.	4—6 ani	INIȚIATIVĂ vs. VINĂ	Familie	Copilul învață să dobândească direcționare și scop în acțiuni.
4.	6 ani — pubertate	HARNIC, FRUNTAȘ, PREMIANT vs. INFERIORITATE	Vecinătate, Școală	Copilul dobândește simțul stăpânirii și competenței.
5.	Adolescența	IDENTITATE vs. CONFUZIA ROLURILOR	Grup de aceeași vârstă și alte grupuri	Individul își dezvoltă propria identitate — Ego Identity — un simț coerent al sinelui.
6.	Adult tânăr	INTIMITATE vs. IZOLARE	Parteneri, prieteni, par- tener sexual	Individul devine capabil să-și făurească o carieră, să se implice într-o relație intimă.
7.	Adult	PRODUCTIVITATE vs. STAGNARE	Noua familie: munca	Individul se preocupă de cei din jur, familie, de viitoarea generație și de societate.
8.	Bătrân	INTEGRITATE vs. DISPERARE	Pensionare și amenințarea morții	Individul se simte mulțumit de realizări.

Cauze	Evoluția nefavorabilă	Cauze
Împlinirea nevoilor copilului de către familie.	Copilul ajunge fricos și suspicios și va „purta” cu el aceste trăsură mai departe.	Îngrijirea haotică a copilului, imprevizibilă și represivă.
Părinții sunt cooperanți, răbdători și-l încurajează pe copil să-și dobândească simțul independenței și al competenței.	Copilul devine excesiv de rușinos și de neîncrezător, îndoit.	Părinții nu-i permit libertate sau sunt supraprotectori.
Părinții acordă copilului libertate în jocuri.	Copilul devine un recipient pasiv de orice apare din afară.	Părinții îi îngrădesc libertatea și îl fac un intrus neputincios între adulți.
Părinții și educatorii încurajează, laudă, recom-pensează.	Copilul se simte inferior.	Părinții, educatorii îi ignoră eforturile; răd de el, îl resping.
Se ajută și este ajutat să-și răspundă la întrebarea „Cine sunt eu?”.	Individul ajunge în confuzie cu privire la roluri — ajunge cu identitate negativă — delinquent.	Mediul îl stimulează înspre confuzie.
Are capacitatea de a „fuziona” cu altul, de a se împărți cu altul, de a fi preocupat de altul.	Izolare și retragere în sine.	Eșecul în relație sau neputința de a o stabili.
Are disponibilități generoase, nu este egoist.	Stagnare.	Preocupat de sine și de posesiunile sale.
?	Disperare „timpul e prea scurt să reparăm...”.	?

J. Piaget — diferit ca atitudine și concepție de alți autori menționați a operat cu repere biopsihice și a realizat stadializarea cognitivă constituită din următoarele etape:

- stadiul senzorio-motor corespunzător perioadei 0—24 luni, asimilarea și acomodarea se realizează prin reacții simple condiționate și circulare la semnale primare, secundare, terțiare

- 2—7 ani — are loc constituirea schemelor preoperatorii, forme mentale semireversibile

- 7—12 ani — formarea schemelor operatorii concrete, utilizarea relațiilor cauzale, structuri reversibile

- 12—16 ani — constituirea operațiilor formale, gândirea discursivă, atingerea nivelului de maturizare a gândirii și inteligenței.

Există desigur și alte criterii de stadializare a vârstelor cum ar fi: evoluția celor patru membri — corpul fizic, eteric, astral și Eu (R. Steiner); evoluția intereselor (Ed. Claparede: M. Debesse); evoluția sinelui (G. Allport); poziția față de angajarea profesională (D. Super) etc.

În literatura românească de specialitate s-au impus în tratarea psihologică a vârstelor: Al. Roșca, A. Chircev, S. Teodorescu, U. Șchiopu, E. Verza.

În opinia autorilor U. Șchiopu și E. Verza pentru identificarea stadiilor de evoluție ontogenetică trebuie luate în considerare următoarele criterii:

- tipul de activitate dominantă la un moment dat (manipularea obiectelor, autoservirea, joc, învățare, muncă)

- tipul de relații dintre individ și mediul social-cultural

- raportul dintre cerințele externe și cele interne subiective.

Astfel autorii români disting următoarele cicluri mari ale vieții:

- *ciclul de creștere și dezvoltare* din primii 20 de ani de viață ce include următoarele substadii: — copilăria — ca primă etapă a vieții care se întinde până la aproximativ 10 ani — este etapa de maximă importanță pentru dezvoltarea ulterioară a individului.

- perioada adolescenței cuprinsă între 10—20 ani este marcată pe de o parte de aspectele dimorfismului sexual și pe de altă parte de problemele legate de integrarea școlară, socială, cu efecte asupra maturizării personalității.

- adolescența prelungită — 20—24 ani.

- *ciclul adult* — se extinde până la 65 ani, denumită și vârsta a doua, personalitatea este antrenată în asumarea unor responsabilități profesionale, sociale, familiale. Subetapele acestui ciclu cuprind:

- tinerețea — 25—35 ani

- vârsta adultă timpurie sau precoce — 35—44 ani

Capitolul IV

EXISTĂ UN PSIHISM PRENATAL?

„De la copilul de cinci ani până la mine cel de astăzi nu este decât un pas. De la copilul nou-născut la un copil de 5 ani este o distanță enormă. De la embrion la noul născut este o prăpastie. Și de la neant la embrion găsim chiar ceva de neconceput“.

L. Tolstoi

Și totuși procesul de formare a ființei umane lung și anevoios începe încă înainte de naștere influențând dezvoltarea ulterioară a vieții. Considerată de către unii autori perioada celei mai intense creșteri și dezvoltări, perioada intrauterină este determinantă pentru dezvoltarea ulterioară a individului.

Creșterea și dezvoltarea în cele aproximativ 280 zile de dinaintea nașterii cunosc evoluții ascendente impresionante, cu adevărat miraculoase. Încă din primele zile volumul embrionului crește de 8 000 de ori, în diametru de aproximativ 20 de ori. Oul ajunge în 3 luni de sarcină la lungimea 9 cm, în 5 luni la 25 cm în luna a 7-a la 35 cm iar în a 9-a lună la 50 cm — atingând lungimea medie a unui nou născut la termen. La fel de impresionantă este și dezvoltarea ponderală care în luna a 3-a indică 35 g, 300 g la sfârșitul lunii a 5-a, ajungând în luna a 9-a la 3 000—3 500 g.

În luna a doua de sarcină se conturează capul și începe activitatea inimii. În luna a 4-a se diferențiază, cu posibilități de precizare, — sexul.

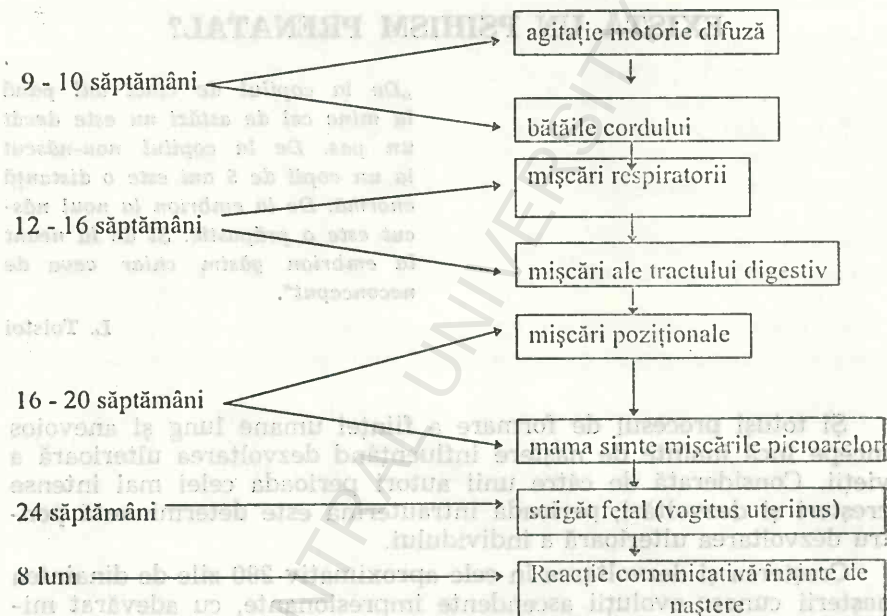
Începând cu a treia lună fătul dezvoltă mișcări globale la stimulii interni, mișcări sesizate deja de mame.

Răspunsurile la stimulii externi pot fi sesizați începând cu luna a 6-a observându-se chiar reflexe condiționate la zgomote. Sensibilitate cutanată, de durere, de temperatură funcționează înainte de momentul nașterii.

Reacții generale în perioada intrauterină Tabelul nr. IV.1
(adaptat după U. Șchiopu și E. Verza)

Vârsta intrauterină

Reacții în cursul vieții intrauterine



Se poate vorbi, susțin unii autori, de un psihism prenatal, concretizat în reacții ce pot fi surprinse în cursul vieții intrauterine.

După aproximativ 280 zile de viață intrauterină are loc nașterea care constituie pentru copil un adevărat șoc, o zdruncinare completă a echilibrului său care provoacă modificări profunde. Nevoia de oxigen „prima gură de aer” cum se spune este dureroasă și provoacă primul strigăt, primul țipăt considerat de către psihanaliști ca „prototip al oricărei angoase ulterioare”.

„Iată-l: mic, roșu, cam zbârcit, uneori și cu păr pe cap, pe față cu privirile tulburi își face intrarea în lume anunțându-și prezența prin țipătul care a dat atât de gândit multor scriitori și filozofi” (S. Teodorescu — 1976 — pag. 22).

DEZVOLTAREA

53. ASPECTE



Poziția copilului în timpul dezvoltării este foarte importantă. Poziția copilului în timpul dezvoltării este foarte importantă. Poziția copilului în timpul dezvoltării este foarte importantă.

Rose Vincow a sistematizat și sistematizarea a reperele evoluției motorice în perioada 1-4 ani copilului. În studiile lui A. Gesell, O. Bruner și I. Lezine oferă următoarele coordonate grupate în jurul mișcării, poziției, prehensiunii (vezi tabelul V.3, pag. 31).

Indirizzo: 6

Capitolul V

DEZVOLTAREA FIZICĂ ȘI A MOTRICITĂȚII ÎN COPILĂRIE

5.1. ASPECTE GENERALE ALE MOTRICITĂȚII ÎN PRIMUL AN DE VIAȚĂ

„Să știți să vă bucurați de copilul vostru așa cum este el; iată cea mai bună cale de a-l crește“.

B. Spock

Dezvoltarea intelectuală și afectivă a copilului este indisolubil legată de cea motorie, „a veghea la buna evoluție a motricității și intelectului — subliniază M. Maillet — este tot atât de important ca și a ne preocupa de curba greutateii și înălțimii copilului, de evoluția dentiției sau de starea funcțiunilor lui digestive“ (M. Debesse — 1970 pag. 27).

În primul an de viață dezvoltarea motorie constituie aspectul cel mai obiectiv și spectaculos al evoluției copilului. A. Gesell oferă câteva repere ale acestei evoluții, vezi tabelul nr. V.1.

Poziția copilului în „capul oaselor” sau „vârsta scăunelului” anticipă angajarea acestuia într-o ucenicie ce se va finaliza cu noi achiziții — poziția în picioare și mersul.

Rose Vincent încercând o sistematizare a reperelor evoluției motricității în perioada 0—1 ani cuprinse îndeosebi în studiile lui A. Gesell, O. Brunet și I. Lezine oferă următoarele coordonate grupate în jurul tonusului, poziției, prehensiunii (vezi tabelul V.2, pag. 31).

Nr. crt.	Vârsta	Aspecte generale ale motricității
1.	4 săptămâni	— mobilitate diferențiată în regiunea bucală — ochii se pot imobiliza și fixa îndelung asupra unor suprafețe sau obiecte ce se prezintă în câmpul vizual — mâinile sunt strânse devenind active numai când sunt atinse.
2.	4 luni	— capul stă drept; devine mobil și poate fi întors în direcția de unde vine un sunet, această mobilitate favorizează în mod natural activitatea vizuală — apropierea unui obiect declanșează mișcări masive ale capului și brațelor.
3.	6—7 luni	— copilul stă în capul oaselor dacă este reze-mat, fapt ce determină extinderea câmpului vizual — copilul apucă și manipulează orientându-se după văz — ochiul are un avans asupra mâinii, copilul sesizează obiecte foarte mici pe care mâna nu poate încă să le apuce — la 5 luni prehensiunea este egală la ambele mâini pe când la un an predomină prehen-siunea cu mâna dreaptă.
4.	9 luni	— copilul poate rămâne în echilibru când stă în capul oaselor — se poate întoarce într-o parte și alta — știe să se ridice în picioare — culcat pe burtă se târăște devenind un „pa-truped”.
5.	12 luni	— poate să stea în picioare fără ajutor.

Dezvoltarea motricității în primul an de viață

Nr. crt.	Tonus și motricitate	Vârsta în luni							
		1 lună	2 luni	3 luni	4 luni	5 luni	6 luni	7 luni	8 luni
1.	tonusul	—	își îndreaptă un moment capul în poziție șezând	ține bine capul drept	—	—	—	—	—
2.	poziția	culcat pe burtă își ridică din când în când capul	culcat pe burtă își ridică umerii și capul	culcat pe burtă se sprijină pe antebrațe	culcat pe burtă își ține picioarele în extensie, își ridică umerii și capul când se exercită tracțiune asupra antebrațelor	ușor sprijinit se ține în poziție sprijinit	sprijinit poate rămâne mult timp în poziția șezând	se ține fără sprijin în poziția șezând	se ridică în picioare, se prinde când este ajutat
3.	motricitatea	culcat pe burtă face mișcări de târâre	se întoarce de pe o parte pe spate	ține jucăria scuturând-o printr-o mișcare bruscă	pipăie marginea mesei	întinde mâna către o jucărie	—	își trece jucăria dintr-o mână în alta	se întoarce de pe spate pe burtă — se joacă aruncând diverse obiecte
4.	prehențiune	strânge degetul care se introduce în mână lui		apucă cearșaful și îl trage spre el	mișcare de apucare difuză spre obiecte	ridică jucăria	ridică o jucărie de pe masă	ține câte o jucărie în fiecare mână	apucă o a treia jucărie scălcârâ pând una

5.2. DESPRE CREȘTEREA ÎN GREUTATE ȘI ÎNĂLȚIME ÎN PRIMUL AN DE VIAȚĂ

Dezvoltarea foarte intensă a copilului după naștere se concretizează și într-o creștere în greutate și înălțime. Calcularea acestor indici se face astfel:

— **pentru greutate**

- până la 6 luni se înmulțește vârsta exprimată în luni cu 600 și se adaugă greutatea de la naștere
- între 7—12 luni — se înmulțește vârsta în luni cu 500 și se adaugă greutatea de la naștere

— **pentru înălțime**

- până la 6 luni — se înmulțește vârsta în luni cu 2,5 și se adaugă înălțimea de la naștere
- între 7—12 luni — se înmulțește vârsta în luni cu 2 și se adună înălțimea de la naștere.

Pentru a vedea dacă un copil evoluează normal sau nu, valorile astfel obținute se raportează la anumite etaloane care sunt specifice diferitelor comunități în funcție de nivelul dezvoltării social-economice și culturale.

Tabelul nr. V.3

Vârsta copilului	Băieți		Fete	
	Greutate/g	Înălțime/cm	Greutate/g	Înălțime/cm
la naștere	3 200 g	50 cm	3 000 g	49 cm
3 luni	5 200 g	60 cm	5 100 g	59 cm
6 luni	7 300 g	68 cm	7 000 g	67 cm
9 luni	8 600 g	72 cm	8 400 g	71 cm
12 luni	9 400 g	79 cm	9 200 g	74 cm

(după U. Șchiopu și E. Verza)

Urmărirea dezvoltării fizice și a motricității copilului în primul an de viață face parte integrantă din psihologia ciclurilor vieții dar și a puericulturii.

5.3. STADIUL 1—3 ANI SAU „VÂRSTA MERSULUI ȘI A MANIPULĂRII OBIECTELOR”

Denumită și „vârsta marilor ucenicii” (R. Vincent) sau „perioada expansiunii subiective” (P. Osterrieth) prima copilărie cuprinsă între 1—3 ani este marcată de un ritm intens de creștere. Cele mai

importante achiziții ale perioadei sunt mersul și manipulara obiectelor — achiziții studiate cu atenție deosebită de A. Gesell și la care vom face referire în continuare.

Tabelul nr. V.4

Nr. crt.	Vârsta/luni	Progresele motricității
1.	12—18 luni	— mersul se substituie târâului — primii pași sunt șovăitori și nesiguri — se avântă cu capul și trunchiul înainte — picioarele sunt îndepărtate unul de altul și ridicate foarte sus — la 18 luni mersul este mai mărunț iar pașii se lungesc — copilul poate merge pieziș și înapoi (18 luni) — se cățără pe un scaun și poate urca treptele unei scări dacă este susținut
2.	20—24 luni	— mersul e stabil, pașii sunt regulați — copilul începe să fugă — la 2 ani circulă cu dezinvolură chiar pe scări
3.	36 luni	— continuă automatizarea mersului — transportă lucruri mobile — merge în vârful picioarelor — poate sări, acest fapt marcând progresul echilibrului — poate folosi tricicletă (3 ani)

În privința prehensiunii și manipularii obiectelor putem menționa că mișcările se rafinează, se coordonează, la 15 luni copilul poate deschide o cutie, poate să bea din pahar sau din cană, folosește lingura sau furculița. În ceea ce privește mișcările mici se poate sublinia că acestea cunosc o adevărată explozie începând cu al doilea an de viață (20—22 luni) copilul deschide și închide sertare, trage linii drepte verticale, poate înșira mărgelile mari sau răsfoi paginile unei cărți. (U. Schiopu, E. Verza). La 3 ani poate turna apa dintr-un vas într-altul, poate tăia hârtie cu foarfecele, poate da cu piciorul într-o minge etc.

Progresele înregistrate de copil în sfera motricității favorizează o intensă activitate de explorare uneori spre disperarea părinților care vor fi obligați să baricadeze uși, să ascundă obiectele fragile, să protejeze prizele etc.

5.4. STADIUL 3—6 ANI SAU „VÂRSTA GRAȚIEI“

Perioada 3—6 ani este marcată de o adevărată „exuberanță motorie și senzorială“ (P. Osterrieth), „vârstă a grației“ impregnată de dezinvoltură, spontaneitate, libertate, o „fermecătoare motricitate“. Copilul imită cu ușurință mișcările observate la alții, conduitele verbale sunt însoțite de gesturi bine diferențiate.

Performanțele motrice din această perioadă se concretizează în posibilitatea de a sări în lungime (60 cm), în înălțime (30 cm), parcurge într-un picior o distanță de 2 cm, coboară scara alternând picioarele, poate duce o cană cu lichid fără să verse din conținutul acesteia, se îmbracă și se dezbracă singur, își poate încheia nasturii și lega șireturile.

Spre sfârșitul perioadei (6 ani) grația va face loc forței alimentând dorința copilului de a se afirma, de a se pune în lumină, de a fi considerat mai bun decât „altul“.

Dezvoltarea fizică în perioada 3—6 ani este evidentă având loc o creștere de la aproximativ 92 cm la 116/118 cm înălțime și o creștere în greutate de la 14 la 22 kg.

Modificările de la nivelul structurii mușchilor determină o scădere a țesutului adipos, pielea devine mai elastică. Procesul de osificare este deosebit de intens mai ales la nivelul toracelui, claviculelor, apar spre sfârșitul perioadei primii dinți definitivi. Sistemul nervos se perfecționează atât din punct de vedere structural cât și funcțional, se accentuează asimetria cerebrală ceea ce determină caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru al manualității copilului.

5.5. STADIUL 6—10 ANI, SFÂRȘITUL COPILĂRIEI

U. Șchiopu subliniază că perioada 6—10 ani este considerată adesea ca sfârșit al copilăriei iar P. Osterrieth o denumeste ca etapă a „dezagregării subiectivității inițiale“.

Procesul creșterii care a fost mai temperat în jurul vârstei de 6—7 ani cunoaște un nou ritm, copilul crescând atât în înălțime cât și în greutate.

Greutatea ideală sau optimă pe care trebuie să o aibă un copil la o vârstă oarecare se poate calcula după o formulă destul de simplă: $2x + 8$ în care x — reprezintă numărul anilor copilului. Înălțimea optimă se poate calcula utilizând o formulă asemănătoare dar în care valorile fixe sunt $5x + 80$ în care x — reprezintă numărul anilor copilului. Astfel la un copil de 6 ani greutatea ideală este $2 \times 6 + 8 = 20$ kg iar înălțimea $5 \times 6 + 80 = 110$ cm.

Tabelul nr. V.5

Indicatori ai creșterii (după U. Șchipu și E. Verza)

Vârsta	Băieți		Fete	
	Greutate/kg	Înălțime/cm	Greutate/kg	Înălțime/cm
6	20,2 kg	116 cm	19,1 kg	111 cm
7	22 kg	118 cm	20,9 kg	116 cm
8	26,7 kg	128 cm	25,5 kg	126 cm
9	29 kg	132 cm	28,9 kg	131 cm

Dezvoltarea dentiției permanente începută încă din etapa anterioară produce modificări la nivelul metabolismului calciului cu efecte asupra osificării toracelui, coloanei vertebrale, a bazinului sau osaturii mâinilor. În privința dezvoltării sistemului nervos remarcăm creșterea în greutate a creierului care atinge la 7 ani cam 1 200 gr.

Forța musculară crește constant aproape pe întreaga perioadă fiind implicată în diferite categorii de jocuri, de lupte, dorința de a ridica greutate și în general în activități în care copilul urmărește realizarea unor performanțe fizice.

Tabelul nr. V.6

Repere ale dezvoltării mișcărilor

Nr. crt.	Vârsta în ani	Progresele motricității
1.	6 ani—7 ani	— copilul poate lovi de pământ o minge prinzând-o apoi corect — încearcă să coase sau să folosească alte unelte
2.	8 ani	— scrisul este executat cu ușurință și este regulat — desenul și pictura produc mari satisfacții
3.	9 ani	— fetele se joacă cu coarda — vârsta pantomimei și a grimaselor — efectuează mici lucrări casnice
4.	10 ani	— crește precizia și rezistența în desfășurarea unor activități — devin foarte frecvente jocurile de echipă și cele competitive pregătind etapa de vârstă ulterioară

Coordonarea mișcărilor progresează în aceeași măsură (vezi tabelul V.6, pag. 35).

„Universul primei socializări“ (R. Mucchielli) sau perioada care se desfășoară de la 6 la 10 ani este adesea considerată ca fiind mai stabilă. După furtunile stadiului oedipian, cum susțin psihanaliștii, și înaintea celor care vor marca dimorfismul sexual copilul străbate o fază de un calm relativ numită „perioada de latență“.

5.6. PROBE PENTRU EVIDENȚIEREA DEZVOLTĂRII PSIHO-MOTORII

5.6.1. Scala Brunet—Lezine

Scala elaborată de Odette Brunet și Irene Lezine cuprinde 10 probe, pentru fiecare grupă de vârstă dintre care 6 se desfășoară cu sau fără obiecte iar celelalte 4, sunt întrebări adresate adultului. Dintre obiectele utilizate în situație experimentală amintim: clopoțel, cuburi, inel, oglindă, lingură, creion, hârtie etc.

Pentru fiecare vârstă se aleg obiecte corespunzătoare și cele specifice pentru vârstele apropiate. În caz de eșec se utilizează obiectele vârstei anterioare decât cea cronologică sau în caz de reușită se procedează la alegerea obiectelor pentru grupa de vârstă următoare.

Cotare:

Pentru fiecare sector, dintre cele patru investigate, se va obține un număr de puncte în funcție de reușitele copilului sau răspunsurile afirmative date de persoanele din anturaj la întrebările adresate.

Astfel se vor acorda:

1. 1 punct (corespunzând la 3 zile), pentru fiecare item de la 1 lună la 10 luni
2. 2 puncte (corespunzând la 6 zile), pentru fiecare item de la 12 luni
3. 3 puncte (corespunzând la 9 zile), pentru fiecare item de la 15 luni la 24 luni
4. 6 puncte (corespunzând a 18 zile), pentru fiecare item de la 30 luni.

Totalul punctelor obținute corespunde unei vârste de dezvoltare psihomotorie pentru sectorul respectiv, care se estimează cu ajutorul Tabelului 1.

P=puncte L=luni Z=zile

În cazul în care nivelul atins în cele patru sectoare este omogen, se va calcula un coeficient de dezvoltare după formula: $Q.D. = \frac{V.D.}{V.C.}$ unde V.D. reprezintă vârsta de dezvoltare, iar V.C.

este vârsta cronologică, ambele exprimate în zile. Schematic, valoarea acestui raport este următoarea: $V.C./V.D.=1$; $V.C./V.D.>1$; $V.C./V.D.<1$.

Se impune să facem următoarele precizări:

— înainte de a concluziona, în cazul unui retard semnificativ în dezvoltare sau unui avans în dezvoltare, trebuie să evaluăm de mai multe ori performanțele copilului. Evoluția copiilor mici poate să fie uneori neașteptată, anumite achiziții pot să apară brusc, într-o lună fără a fi posibil de anticipat;

— nu trebuie neglijată influența factorilor educativi, care au acționat asupra copilului în evoluția sa;

În legătură cu valoarea diagnostică a acestei scale, Simone Bourges consideră că oferă informații despre:

— dizarmonia sau retardul în dezvoltare în sectoarele vizate de scală;

— perturbări afective perceptibile prin probele care vizează dezvoltarea limbajului și socializării

— carența afectivă poate fi semnalată, uneori, datorită efectului negativ pe care îl are asupra interesului copilului pentru obiectele prezentate și dezvoltării posturale;

— organizarea perceptiv-motrică pusă în evidență de sectorul coordonării oculo-motrice;

— nivelul dezvoltării mintale indicat de dezvoltarea limbajului și de socializare.

Examinatorul are nevoie de o masă la care mama se poate așeza, ținând comod copilul pe genunchi. Suprafața mesei trebuie să fie netedă, având culoare contrastantă cu cea a obiectelor prezentate. În probele posturale, în care copilul trebuie să stea întins, masa va fi acoperită cu un material moale. În cazul probelor de manipulare a obiectelor examinatorul va sta în stânga copilului. Obiectele vor fi prezentate în poziție mediană pe masă, întâi la circa 50 cm, iar apoi apropiate pentru a fi la îndemâna copilului.

Între 1 lună și 6 luni se va începe cu probele în care copilul este culcat pe spate, se va continua cu cele care vizează controlul postural, lăsând în final probele de vizualizare și prehensiune în care copilul este așezat la masă.

După 6 luni se va începe cu probele de manipulare (copilul fiind așezat la masă) și se va sfârși cu probele posturale (2).

SCALA BRUNET—LEZINE DE DEZVOLTARE PSIHOMOTORIE ÎN PRIMA COPILĂRIE

1 lună

P1 — Ridică capul din când în când în poziția șezând.

P2 — Pe burtă ridică nesigur capul (clătinându-l).

- P3 — Pe burtă, se târăște.
- P4 — Reacționează la zgomotul clopoțelului.
- C5 — Urmărește inelul rotit 90°.
- S6 — Fixează cu privirea fața examinatorului.

Întrebări:

- P7 — Strânge degetul introdus în mâna sa?
- L8 — Emite sunete guturale?
- S9 — Încetează să plângă la voce sau apropiere?
- S10 — Reacție anticipată la supt?

2 luni

- P1 — În poziție șezândă stă un moment cu capul ridicat.
- P2 — Pe burtă își ridică capul și umerii.
- P3 — Ține capul ridicat în poziție șezândă.
- C4 — Urmărește cu ochii persoana care se deplasează.
- C5 — Urmărește inelul rotit cu 180°.
- S6 — Mimică de răspuns la fața examinatorului.

Întrebări:

- P7 — Se întoarce de pe o parte pe alta?
- L8 — Emite mai multe vocalize?
- S9 — Se mobilizează când i se vorbește?
- S10 — Surăde fetelor familiale?

3 luni

- P1 — În poziție așezată își menține capul ridicat.
- P2 — Pe burtă se sprijină pe antebrațe.
- C3 — Privește cubul pus pe masă.
- C4 — Ține jucăria, mișcare involuntară (de scuturare).
- C5 — Întoarce capul pentru a urmări un obiect.
- S6 — Surăde la surâsul examinatorului.

Întrebări:

- P7 — Prinde scutecul (cearșaful) și-l trage spre el?
- L8 — Pălăvrăgește: vocalizare prelungită?
- S9 — Se animă la vederea biberonului sau a sânului?
- S10 — Se joacă cu mâinile sale?

4 luni

- P1 — Pe burtă — cu picioarele în extensie.
- P2 — Pe spate — ridică capul și umerii.
- C3 — Așezat la masă pipăie marginea mesei.
- C4 — Privește pastila pusă pe masă.
- C5 — Pe spate — mișcare de prindere a inelului.
- C6 — Pe spate — scutură jucăria privind-o.

Întrebări:

- P7 — Își acoperă fața cu cearșaful?
L8 — Vocalizează când i se vorbește?
S9 — Râde în hohote?
S10 — Întoarce capul spre cel care-l strigă?

5 luni

- P1 — Stă așezat cu susținere ușoară.
P2 — Pe spate face mișcări pentru înlăturarea șervetului care-l acoperă capul.
C3 — Apucă cubul de jucărie la contact.
C4 — Ține în mână un cub și-l privește pe cel de-al doilea.
C5 — Întinde mâna spre obiectul oferit.
S6 — Surâde în oglindă.

Întrebări:

- P7 — Adună jucăria aflată la îndemâna lui?
L8 — Țipă de bucurie?
S9 — Se descoperă prin mișcări de pedalare?
S10 — Râde și vocalizează manipulându-și jucăriile?

6 luni

- P1 — Ținut vertical suportă o parte din greutatea trupului său.
P2 — Pe spate, înlătură șervetul care-l acoperă capul.
C3 — Strânge — apucă când îl vede.
C4 — Ține 2 cuburi și-l privește pe al II-lea.
C5 — Așezat, apucă inelul cu o mână.
C6 — Lovește în masă cu lingura.

Întrebări:

- P7 — Stă așezat mai mult timp dacă e sprijinit?
L8 — Gângurește?
S9 — Își prinde picioarele cu mâinile?
S10 — Distinge fețele familiare de necunoscuți?

7 luni

- P1 — Așezat, stă fără sprijin puțin timp.
P2 — Stând așezat cu sprijin înlătură șervetul care-l acoperă capul.
C3 — Apucă două cuburi — unul în fiecare mână.
C4 — Apucă pastila, „șterpelind-o”.
C5 — Ridică ceașca de toartă.
S6 — Întinde mâna spre oglindă.

Întrebări:

- S7 — Își trece jucăriile dintr-o mână în alta?
L8 — Emite mai multe silabe?

- S9 — Își duce picioarele la gură?
S10 — Poate mânca griș cu lingurița?

8 luni

- P1 — Se ridică până în poziție așezat.
P2 — Pe burtă înlătură șervetul care-i acoperă capul.
C3 — Apucă al III-lea cub, lăsându-le pe primele două.
C4 — Apucă pastila cu ajutorul degetului mare.
C5 — Caută lingura căzută.
C6 — Examinează clopoțelul.

Întrebări:

- P7 — Se întoarce de pe spate pe burtă?
L8 — Participă la „cucu-bau“?
S9 — Se joacă aruncându-și jucăriile.
S10 — Se joacă lovind două obiecte unul de celălalt?

9 luni

- P1 — Stă în picioare sprijinit.
P2 — Așezat fără sprijin înlătură șervetul.
C3 — Ridică ceașca și apucă cubul.
C4 — Apucă pastila între degetul mare și arătător.
C5 — Trage inelul de sfoară.
C6 — Face să sune clopoțelul.

Întrebări:

- P7 — Mișcări de mers — susținut sub braț?
L8 — Spune un cuvânt din două silabe?
S9 — Reacționează la cuvinte familiare?
S10 — Face „La revvedere“, „Bravo“?

10 luni

- P1 — În picioare sprijinit, ridică un picior.
C2 — Găsește jucăria sub șervet.
C3 — Pune sau scoate un cub din ceașcă.
C4 — Caută pastila prin flacon.
C5 — Scoate cercul din incastu.
C6 — Caută limba clopoțelului.

Întrebări:

- P7 — Se ridică singur?
L8 — Repetă un sunet auzit?
S9 — Înțelege o interdicție?
S10 — Bea din ceașcă sau pahar?

12 luni

- P1 — Merge ținut de mână.
- C2 — Apucă un al treilea cub, ținându-le pe primele două.
- C3 — Lasă un cub în ceașcă.
- C4 — Imită zgomotul lingurii în ceașcă.
- C5 — Pune cercul în incastu.
- C6 — Mâzgălește puțin dacă i se arată cum.

Întrebări:

- P7 — În picioare, se apleacă pentru a ridica o jucărie?
- L8 — Spune trei cuvinte?
- S9 — Oferă la ordin sau gest?
- S10 — Repetă acte care au provocat râsul?

15 luni

- P1 — Merge singur.
- C2 — Turn de două cuburi.
- C3 — Umple ceașca cu cuburi.
- C4 — Introduce pastila în flacon.
- C5 — Plasează cercul în incastu când i se cere.
- C6 — Mâzgălește când i se cere.

Întrebări:

- P7 — Urcă în patru labe scările?
- L8 — Spune cinci cuvinte?
- S9 — Arată cu degetul ce vrea?
- S10 — Bea singur din ceașcă?

18 luni

- P1 — Împinge mingea cu piciorul.
- C2 — Turn de trei cuburi.
- C3 — Întoarce paginile unei cărți.
- C4 — Scoate pastila din flacon.
- C5 — Se adaptează inversării planșetei.
- L6 — Numește 1 sau 2 imagini.

Întrebări:

- P7 — Urcă scările ținut de mână?
- L8 — Spune cel puțin 8 cuvinte?
- S9 — Se folosește de linguriță?
- S10 — Își cere olița?

21 luni

- P1 — Dă cu piciorul în minge, dacă i se arată.
- C2 — Turn din cinci cuburi.

- C3 — Analizează cuburile pentru a imita un tren.
 S4 — Așază 3 cuburi când i se cere.
 C5 — Arată cinci părți ale corpului uman, pe imaginea păpușii.
 L6 — Așază pătratul în incastu.

Întrebări:

- P7 — Coboară scara ținut de mână?
 L8 — Asociază două cuvinte?
 L9 — Cere mâncare și apă?
 S10 — Imită acțiuni simple ale adultului?

24 luni

- P1 — Dă cu piciorul în minge când i se cere.
 C2 — Turn de 6 cuburi.
 C3 — Încearcă să îndoale în două o hârtie.
 C4 — Imită o linie.
 C5 — Pune trei piese în incastu.
 L6 — Numește două sau arată patru imagini.

Întrebări:

- P7 — Urcă și coboară singur scările?
 L8 — Propoziții din mai multe cuvinte?
 L9 — Se numește prin prenume?
 S10 — Ajută la aranjarea lucrurilor lui?

30 luni

- P1 — Încearcă să stea într-un picior.
 C2 — Turn din opt cuburi.
 C3 — Pod din trei cuburi.
 C4 — Imită linia verticală și orizontală.
 C5 — Se adaptează la întoarcerea planșetei pentru trei piese.
 L6 — Numește cinci sau arată șapte imagini.

Întrebări:

- P7 — Duce un pahar cu apă sau un obiect fragil?
 L8 — Utilizează pronumele „eu“?
 S9 — Își pune papucii?
 S10 — E curat noaptea?

Itemii scalei sunt grupați în patru sectoare ale dezvoltării:

1. Control postural și motricitate (P)
2. Coordonare oculo-motrică (C): conduită de adaptare față de obiecte
3. Limbaj (L)
4. Socializare (S): relații sociale și personale.

Tabelul I

Correspondența între puncte și vârsta de dezvoltare

Sector	P										C										L										
	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	
P	1		7	9		10	17	5		25	5	20	33	11		53	21		12	83	21										
	2		14	10		20	18	"	10	26	"	"	35	12		56	22		22	86	22										
	3		21	11		3	19	"	6	27	"	10	38	13	15	59	24		6	89	23										
	4	1		12	"	"	20	6		28	6	20	41	15			27		14	92	"										
	5	"		13	"	"	21	"		29	"	"	44	16	15	67	30		14												
	6	"		20	"	"	22	"	10	30	"	15	47	18		71			6												
	7	"	21	15	"	23	24	7	10	31	"		50	19	15																
	8	2			16	24																									
C	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	
	1		15	10		21	19		10	28		21	36		12	56	14		12												
	2	1	15	11	4	10	20	7	20	29	9	6	38	11	6	59	15		22	86	22										
	3	2		12	"	20	21	"	7	30	"	12	40	14	18	62	16		6												
	4	"	10	13	5	20	22	"	14	31	"	18	44	12	6	65	17		14	92	"										
	5	"	20	14	"	7	23	"	21	32	"	24	47	"	8	71	18		6												
	6	"	15	16	"	14	24	8	7	33	"		50	13	6	74	19		14												
	7	3	20	17	6	21	25	"	14	34	"		53	"	21	77	20														
L	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	P.	L.	Z.	
	1			5			9		10	15		Z				39	21		Z												
	2	1		6	6		10	9	18	16	15	15	27	20			21														
	3	2		7	7		10	18	21	18		15	30	21		45	27														
	4	3		8	8		12	24	24	19			36	22		51	30														
	5	4		9	9									23																	
	6	5		10	10																										
	7	6		11	11																										

5.6.2. Scala Oseretski

Indicații:

1. Probele se aplică copiilor conform vârstei lor cronologice astfel: copiilor de la 4 ani li se aplică probe pentru 4 ani, celor de 5 ani probe pentru 5 ani, ș.a.m.d. deci avem în vedere, în primul rând vârsta cronologică.

În cazul în care copilul are 4 ani și 4 luni, îi aplicăm proba pentru 4 ani, dacă are 4 ani și 7 luni, îi aplicăm proba pentru 5 ani.

Deci, vârsta cronologică se fixează în funcție de numărul de luni în plus, astfel: dacă a depășit cu până la 6 luni, anii cronologici rămân neschimbați și i se aplică proba pentru anii respectivi dacă a trecut de 6 luni se încadrează în anul cronologic următor și i se aplică proba pentru 5 ani.

2. Examinarea începe cu probele corespunzătoare vârstei cronologice, la care se încadrează copilul:

- probele reușite se notează cu plus
- probele nereușite se notează cu minus

3. Când un copil nu trece toate probele fixate pentru vârsta sa cronologică i se va aplica o probă inferioară, exemplu, dacă are 5 ani și nu reușește toate probele de la 5 ani, i se vor aplica probele de la 4 ani, sau dacă are 8 ani și nu reușește toate probele de la 8 ani, i se aplică probele de la 7 ani; dacă nici pe acestea nu le reușește pe toate se va trece la probele inferioare următoare — 6 ani, ș.a.m.d. până ajunge la acele probe pe care le va reuși total.

4. Dacă toate probele unei vârste sunt notate cu plus și doar una din probe cu $1/2$ plus, se va trece la aplicarea probelor vârstei imediat următoare, exemplu: dacă are 4 ani și trece probele de la 4 ani, îi vom aplica în continuare probele de la 5 ani.

În această situație vom avea în vedere la notare următoarele (pentru probele de până la 10 ani inclusiv): fiecare plus obținut de copil la probele superioare vârstei lui cronologice echivalează cu două luni „vârsta motrică” și fiecare $1/2$ plus echivalează cu o lună „vârsta motrică”. Întrerupem examinarea la acea vârstă la care copilul nu reușește nici una din cele 6 probe.

5. „Vârsta motrică” se determină astfel: se ia ca bază anul în care au fost reușite toate probele, la care se adaugă toate plusurile obținute la celelalte vârste. Exemplu, să presupunem că subiectul X are 4 ani și a reușit toate probele de la 4 ani. Încercăm probele de la 5 ani și le reușește pe toate. Trecem la 6 ani și aici reușește două probe cu plus și una cu $1/2$ plus, deci avem:

2 probe plus	=	4 luni
1 probă 1/2 plus	=	1 lună
Total	=	5 luni

Deci, 5 ani reprezintă anul la care a reușit toate probele la care se adaugă 5 luni de la probele pentru 6 ani.

Concluzii: copilul X care are vârsta cronologică de 4 ani are vârsta motrică de 5 ani și 5 luni.

6. Am precizat că procedăm ca la punctul 5 pentru vârsta de până la 10 ani. Pentru probele vârstelor superioare se aplică următoarele reguli:

- pentru subiecții sub 12 ani, un test reușit de 11—12 ani, 13—14 ani va fi notat cu 2 plus, dacă a fost reușit cu ambele membre, și cu un singur plus dacă a reușit doar cu un membru;
- pentru subiecții de 12 și 13 ani, un test reușit de 13—14 ani va fi notat cu 2 plus dacă a fost reușit cu ambele membre, și un plus dacă a fost reușit cu un singur membru.

7. Semnificația rezultatelor pentru cazuri de reușită este următoarea:

a) întârziere motrică ușoară — atunci când avem o întârziere de $1\frac{1}{2}$ față de vârsta cronologică;

b) deficiență motrică — o întârziere de $1\frac{1}{2}$ —3 ani;

c) ariere motrică gravă — o întârziere de 3—5 ani;

d) idicție motrică — întârziere de peste 5 ani.

4 ani.

1. A sta cu ochii închiși, în picioare, mâinile la cusătura pantalonilor — picioarele în linie dreaptă, unul înaintea celuilalt, în așa fel încât călcâiul piciorului drept să atingă vârful piciorului stâng.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă balansează sau deplasează corpul. Este permisă o a doua încercare.

2. Ochii închiși, atinge vârful nasului cu indexul mâinii drepte și apoi cu cel al mâinii stângi. Testul nu este reușit dacă atinge alt loc sau dacă înainte de a atinge nasul atinge alt loc. Pentru fiecare mână se permite câte 3 încercări din care 2 trebuie să fie pozitive.

3. Săritul cu ambele gambe ușor îndoite la nivelul genunchilor — fără a se lua în considerație înălțimea saltului.

Durata: 5" pentru cel puțin 7—8 salturi.

Testul nu este reușit dacă nu se ridică ambele picioare în același timp: dacă nu cade pe vârfuri ci pe genunchi.

4. Depunerea a 20 de piese, într-o cutie, cu maximum de viteză (cu dreapta de dreptaci și cu stânga de stângaci). Cutia de carton are 15×15 cm² și este așezată în fața copilului la o distanță ca de la cot la vârful degetului din mijloc. Piesele au 2 cm diametru și se așază în linie, înaintea cutiei, la 5 cm una de alta.

La semnal, copilul depune piesele în cutie, una câte una, cât de repede posibil, începând de la orice margine și în orice ordine — dar puse și nu aruncate.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă nu sunt toate piesele în cutie.

5. Descrierea, în spațiu, a unor circumferințe, cu indexul celor două mâini, brațele fiind întinse orizontal.

Mărimea circumferinței poate fi aleasă, dar trebuie să fie egală pentru ambele părți. Brațul drept va descrie circumferința în sensul acelor ceasornicului, cel stâng invers.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă circumferințele sunt descrise în același sens; dacă nu sunt forme regulate, sau una mai mică și alta mai mare, sunt permise trei încercări.

6. Experimentatorul întinde mâna spre subiect spunându-i să i-o strângă cu putere — cu ambele mâini, pe rând. În acest timp se observă dacă mișcarea de strângere se generalizează la alte grupe și zone de mușchi (închiderea mâinii opuse, contractarea feței, încrețirea frunții, deschiderea gurii, strângerea buzelor).

5 ani

1. A sta în picioare, pe vârfuri, cu ochii deschiși, mâinile la cusătura pantalonilor, gamba strâns apropiată. Călcăiele și vârfurile picioarelor trebuie să se atingă.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă subiectul părăsește locul sau atinge solul cu călcăiele. Flexiunea genunchilor, balansarea corpului, înălțarea și coborârea pe vârfurile picioarelor nu se socotește ca un eșec dar se notează în protocol. Se permit 3 încercări.

2. Se dă subiectului o hârtie de 5 pe 5 cm și se cere s-o facă mototol cu degetele mâinii drepte întoarsă cu podul palmei în jos. Se interzice intervenția mâinii opuse. După 15" se face același lucru cu mâna stângă.

Durata: 15" pentru dreapta și 20" pentru stânga — la dreptaci și invers la stângaci.

Testul nu este reușit dacă se depășește timpul fixat sau dacă mototoalele nu sunt destul de compacte. Testul este cotelat pozitiv 1+ — când este reușit cu ambele mâini și 1/2 când este reușit cu o singură mână (se notează care). Se permit câte două încercări pentru fiecare mână.

3. Cu ochii deschiși se sare pe o distanță de 5 metri pe gamba stângă, apoi pe cea dreaptă, copilul îndoiește gamba la genunchi în unghi drept cu mâinile de-a lungul coapsei și sare la semnal; la capătul celor 5 metri pune gamba pe sol. După 30" se reia cu stângul. Nu se ține seama de timp. Testul nu este reușit dacă copilul deviază de la linia dreaptă mai mult de 50 cm; dacă atinge solul cu cealaltă gambă, dacă balansează brațele. Testul este cotelat pozitiv 1+ când este reușit cu ambele gambe, cu 1/2 când este reușit cu o singură gambă (se notează care). Se permit câte două încercări pentru fiecare gambă.

4. Infilarea unui fir pe o bobină, subiectul ține în mâna stângă un capăt al bobinei de care atârână un fir de 2 m; prinde firul între policele și indexul drept și la semnal îl deapănă pe bobină cu maximum de viteză. Procedează apoi invers. În timpul acțiunii, mâna care susține bobina trebuie să stea nemișcată; dacă descrie cu ea mișcări circulare se întrerupe examenul pentru a-l reîncepe — pentru cei evident retardați este permis să se susțină cu mâna în care au bobina.

Durata: 15" pentru dreapta și 20" pentru stânga (la dreptaci și invers la stângaci). Testul este nereușit dacă se depășește timpul fixat. Se notează cu 1+ când este reușit cu ambele mâini și 1/2 când este reușit cu o singură mână (se notează care).

5. Subiectul este așezat înaintea unei mese și în față i se pune o cutie de chibrituri (la o distanță de la care o poate atinge ușor cu brațul îndoit la nivelul cotului) la stânga și la dreapta cutiei se așază vertical câte 10 chibrituri (la distanță de un chibrit de cutie) unul în fața celui alt. La semnal se cere să ia simultan între index și police câte un chibrit și să le așeze, simultan, în cutie.

Durata: 20" pentru fiecare mână. Testul nu este reușit dacă subiectul a luat mai puțin de 5 chibrituri în 20" cu fiecare mână (chiar dacă numărul este egal pentru fiecare mână); dacă mișcările brațelor nu sunt simultane (chiar dacă de fiecare parte s-au luat un număr egal de chibrituri). Se notează la numărător numărul chibritelor rămase la dreapta și la numitor al celor rămase la stânga. Când testul este reușit, fracțiunea este egală cu 1. Este permisă a doua încercare.

6. Subiectul este solicitat să-și arate dinții. Testul nu este reușit dacă copilul face mișcări suplimentare (încrețește nările, fruntea sau ridică picioarele).

6 ani

1. Ochii deschiși, stă pe gamba dreaptă, cu gamba stângă îndoită în unghi drept, la nivelul genunchiului, cu coapsa stângă paralelă cu dreapta, ușor în abducție, mâinile la cusătura pantalonilor. Când gamba stângă se lasă jos, se ia poziția indicată. După 30" același lucru invers.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă subiectul lasă în jos mai mult de 3 ori gamba ridicată; dacă atinge o singură dată solul cu gamba ridicată; dacă părăsește locul; dacă a sărit sau s-a ridicat în vârful picioarelor; dacă s-a balansat. Se cotează cu 1+ reușita cu ambele picioare și 1/2 cu una (se notează care). Se permit câte două încercări pentru fiecare gambă.

2. Cu o minge de cauciuc se atinge o țintă fixă la 1,5 m distanță, la înălțimea capului copilului pe un platou de 25 pe 25 m. Copilul ia mingea de 8 cm diametru cu mâna dreaptă și o aruncă în linie dreaptă pe un panou, fără avânt — având înaintea gamba stângă, și invers; nu se permit călcăile unite sau vârfurile picioarelor depărtate. Mingea poate atinge centrul sau o latură a panoului.

Băieții trebuie să lanseze mingea de 3 ori cu fiecare mână, fețele de 4 ori. Testul nu este reușit pentru băieți dacă au atins ținta mai puțin de 2 ori din 3 cu mâna dreaptă și niciodată cu stânga din 3. Se cotează cu 1+ reușita cu ambele mâini și 1/2 cu una (se notează care). Nu se reia proba.

3. Se sare cu picioarele înainte, deasupra unei corzi întinse la 20 cm de pământ, fără avânt, cu gambele îndoită la nivelul genunchiului. Un capăt al coardei este fixat, celălalt ținut de o greutate pentru a cădea ușor dacă este atinsă. Se observă dacă subiectul cade pe călcăie sau pe vârful picioarelor. Sare de trei ori.

Testul este reușit dacă sare 2 din 3. Nu este reușit dacă, deși a sărit coarda, cade sau atinge pământul cu mâinile. Se permite o a doua încercare.

4. Desenarea unei linii verticale. Copilul este așezat în fața mesei, având în față o coală dictando. Cu creionul în mâna dreaptă și cu brațul sprijinit, trage, la semnal, linii verticale între liniile orizontale (pot fi și inegale) cât poate de repede.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă a tras mai puțin de 20 de linii cu dreapta și mai puțin de 12 cu stânga (invers la stângaci). Liniile

peste și sub cele orizontale nu se socotesc, dacă depășesc 3 mm. Se cotează cu 1+ pentru reușita cu ambele mâini și 1/2 pentru una (se notează care). Se permite o a doua încercare pentru fiecare mână.

5. Mergând, copilul ține în mâna stângă o bobină din care desface un fir pentru a-l depăna pe indexul mâinii drepte, după 5—10" se reia cu stânga.

Durată: 15"

Testul nu este reușit dacă în timp ce execută mișcările cu mâinile schimbă mai mult de 3 ori ritmul mersului; dacă se oprește pentru a desface firul; dacă merge și uită să desfacă firul; dacă nu execută cu ambele mâini. Pentru fiecare mână se permite o a doua încercare. Se indică în protocol dacă testul este reușit pentru o singură mână.

6. Se dă copilului un ciocan și se cere să lovească cu el de mai multe ori în masă — întâi cu dreapta apoi cu stânga. Testul nu este reușit dacă se fac mișcări suplimentare (arată dinții, încrețește fruntea, strânge din buze) sau dacă reușește numai cu o mână. Se permite o a doua încercare.

7 ani

1. Ochii deschiși, mâinile la spate, copilul se așază pe vârful picioarelor unite și îndoaie trunchiul în unghi drept, fără să îndoaie gambele la nivelul genunchiului.

Durată: 10"

Testul nu este reușit dacă îndoaie mai mult de 2 ori gambele; dacă părăsește locul sau atinge cu călcâiele. Nu se încearcă a doua oară.

2. Copilul, așezat la masă, are în față un labirint desenat de examiner având dimensiunea de 15 cm fixat în pioaneze. La semnal, cu creionul ascuțit în mâna dreaptă, trece cu o linie neîntreruptă de la intrarea până la ieșirea din labirint. După 30" reia cu mâna stângă.

Durată: dreapta — 1'30"; stânga — 2'30" (la stângaci invers). Testul nu este reușit dacă pentru mâna dreaptă linia desenată iese mai mult de 2 ori din limitele labirintului și pentru mâna stângă mai mult de 3 ori (la stângaci invers) sau nu este terminat în timpul fixat. Se cotează cu 1+ execuția bună cu ambele mâini și 1/2 cu una (se notează care). Se permite a doua încercare pentru fiecare mână.

3. Cu ochii deschiși, se parcurge, în linie dreaptă, o distanță de 2 m. La plecare copilul trebuie să pună gamba stângă înaintea celei drepte, călcâiul stâng în fața piciorului drept, să înainteze în

linie dreaptă până la punctul arătat, punând alternativ călcâiul unui picior din fața vârfului celuilalt. Timpul nu este standardizat.

Testul nu este reușit dacă se părăsește linia dreaptă, dacă se balansează sau nu atinge cu călcâiul unui picior vârful celuilalt picior. Sunt permise 3 încercări.

4. A grupa cărțile de joc în pachete. Copilul în picioare, în fața mesei, ține în mână un pachet de cărți (36). La semnal le împarte cu viteză în 4 grupe fixate (distanța între grămezi: lungimea unei cărți de joc). Se permite ca degetul mare de la mâna stângă să prăgătească cartea de dat, împingând-o. Cărțile trebuie așezate una peste alta și, dacă nu le pune bine de la început, trebuie să le corecteze. Nu se permite umezirea degetelor. Dacă se iau două cărți o dată întrerupem proba și o reluăm cu mâna stângă.

Durata: 35" pentru dreapta și 45" pentru stânga (invers la stângaci).

Testul nu este reușit dacă experiența nu este terminată în 35" cu dreapta și 45" cu stânga (la dreptaci, invers la stângaci). Se notează cu 1+ reușita cu ambele mâini și 1/2 cea cu o mână (se notează care). Se permite o a doua încercare pentru fiecare mână.

5. Copilul este așezat, lovește alternativ cu piciorul drept și cu piciorul stâng, după ritmul ales de el. În același timp, el descrie în spațiu, cu indexul drept circumferințe în sensul acelor ceasornicului, brațul fiind întins orizontal.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă copilul pierde ritmul, dacă mișcările nu sunt simultane sau dacă el descrie o figură care nu este circumferință. Sunt permise trei încercări.

6. Ridicarea sprâncenelor.

Testul nu este reușit dacă copilul face mișcări suplimentare (lasă capul pe spate, încrețește nările, încrucișează privirea, deschide gura, etc.).

8 ani

1. Stă cu picioarele încrucișate turcește, brațele întinse lateral și ochii închiși. Copilul astfel așezat, cu vârful picioarelor îndepărtate la o distanță de un pas, călcăiele unite, brațele întinse lateral și orizontal. La semnal, deschide ochii și rămâne astfel. Dacă lasă brațele jos cerem să le pună orizontal.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă copilul cade; dacă se așază pe călcăie; dacă lasă brațele jos de trei ori. Se notează dacă se balansează. Sunt permise trei încercări.

2. Extremitatea (pulpă) policelui atinge cu maximum de viteză unul după altul, degetele mâinii, începând cu articularul, inelarul, medianul, indexul. Operația se face și în sens invers.

Durată: 5"

Testul se execută și cu o mână și cu cealaltă. Testul nu este reușit dacă copilul atinge de mai multe ori același deget; dacă atinge două degete în același timp; dacă uită să atingă un deget; dacă depășește 5". Se cotează 1+ reușita cu ambele mâini și 1/2 cu una (se notează care). Se permite o a doua încercare pentru fiecare mână.

3. Subiectul îndoie gamba în unghi drept la nivelul genunchiului. Brațele le ține la cusătura pantalonilor, la 25 cm de piciorul ținut pe sol se pune o cutie de chibrituri goală. La semnal, sărind, copilul împinge cutia pe o distanță de 5 m. După 1" repetă cu cealaltă gambă. Testul nu este reușit dacă atinge solul o dată cu gamba ridicată; dacă gesticulează; dacă cutia depășește cu 50 cm în afara punctului indicat; dacă nu atinge cutia (deviază). Se notează cu 1+ reușita cu ambele gambe și 1/2 cu una (se notează care). Se permit trei încercări.

4. Copilul trebuie să parcurgă 5 m pentru a atinge o masă pe care sunt depuse o foaie de hârtie și o cutie de chibrituri. Din cutie ia patru chibrituri cu care face un pătrat, apoi îndoie hârtia și se înapoiază. După explicarea textului copilul trebuie să enumere acțiunile de executat. După enumerare se dă semnalul de plecare.

Durată: 15"

Testul nu este reușit dacă ezită în executarea a 3 mișcări consecutive, dacă depășește 15". Sunt permise 3 încercări.

5. Subiectul așezat lovește podeaua alternativ cu piciorul drept și stâng după un ritm ales de el. Când lovește cu dreptul trebuie să lovească cu indexul drept masa.

Durată: 20"

Testul nu este reușit dacă pierde măsura; dacă lovește în același timp și cu celălalt picior. Sunt permise trei încercări.

6. Încrêțirea frunții.

Testul nu este reușit dacă face mișcări suplimentare (încrêțește nările, arată dinții, ridică comisurile gurii, încrucișează privirea etc.).

9. ani

1. Cu ochii închiși stă pe gamba dreaptă având gamba stângă în unghi drept la nivelul genunchiului, coapsele paralele, ușor în abducție, mâinile la cusătura pantalonilor. Când lasă gamba stângă în jos se reia poziția inițială. După 3" se reia cu cealaltă gambă.

Durată: 10"

Testul nu este reușit dacă lasă gamba jos mai mult de 3 ori; dacă atinge o dată solul cu gamba ridicată; dacă părăsește locul; dacă sare. Ridicarea pe vârfuri nu este un eșec, dar se notează ca și balansările sau oscilările. Se cotează 1+ reușita cu ambele gambe și 1/2 cu una (se notează care). Este permisă a doua încercare pentru fiecare gambă.

2. — a — băieți

Aruncă o minge de cauciuc la țintă depărtată de 2,5 m (ca în testul 2 de la 6 ani).

Testul este reușit dacă atinge 3 din 5 cu dreapta și 2 din 5 cu stânga. Se notează cu 1+ pentru ambele mâini și 1/2 pentru una (care). Se poate încerca încă o dată.

2. — b — fete

Decuparea unui cerc. O foarfecă în dreapta, o hârtie în stânga, pe care sunt desenate cercuri concentrice. La semnal decupează cercul mai bine marcat după 30" execută același lucru cu mâna cealaltă.

Durata: 1' pentru dreapta și 1'30" pentru stânga (invers la stângaci).

Testul nu este reușit dacă se depășește timpul, dacă deviază linia cercului cu mai mult de 1 mm cu dreapta și 2 mm cu stânga (invers la stângaci).

Dar se admit și două devieri pentru dreapta și trei pentru stânga, dacă devierea nu depășește 8/9 din cerc la dreapta și 5/6 la stânga. Nu se permite reluarea.

3. — a — băieți

Săritură fără avânt deasupra unei coarde orizontale la 40 cm de sol (ca la testul 3 de la 6 ani).

3. — b — fete

Săritură fără avânt pe loc cât mai sus și bățând de 3 ori din palme. Trebuie să cadă pe vârfuri. Testul nu este reușit dacă bate mai puțin de 3 ori din palme; dacă se cade pe călcâie. Se permite 3 încercări.

4. Întoarcerea filelor unei cărți de 62 pe 94 mm. Se așază cartea puțin la dreapta ca să poată manipula ușor cu brațul îndoit. Trebuie să întoarcă filele repede, indiferent cu care deget. Dacă întoarce câte două pagini o dată, se întrerupe proba și se reia. Se permite să țină filele întoarse cu mâna și umezirea degetelor. Pentru execuția cu stânga se așază cartea puțin spre stânga. La stângaci se începe cu ultima filă.

Durata: 15" pentru fiecare mână.

Testul nu este reușit dacă cu dreapta a întors mai puțin de 25 file și cu stânga mai puțin de 15 (invers la stângaci). Se cotează 1+ reușita cu ambele mâini și 1/2 cu una (care). Se permit trei încercări pentru fiecare mână.

5. Copilul așezat bate alternativ măsura cu piciorul drept și stâng după un ritm ales, bătând pe masă cu indexele celor două mâini.

Durata: 20"

Testul nu este reușit dacă schimbă ritmul; când indexele nu lovesc concomitent cu piciorul drept; când nu lovește simultan cu cele două indexuri. Sunt permise câte 3 încercări.

10 ani

1. Stă la tablă cu ochii închiși (ca la test 1 de la 5 ani).

Durata: 5"

Testul nu este reușit dacă părăsește locul; dacă atinge solul cu călcăiele; dacă se balansează (o ușoară oscilație sau înălțare pe vârfuri nu este eșec). Se permit 3 încercări.

2. — a — băieți.

Decuparea unui cerc (ca și la test 2, fete 9 ani).

2. — b — fete.

Lovirea țintei (ca și la test 2, băieți 9 ani).

3. — a — băieți.

Săritură (ca și la test 3, fete 9 ani).

3. — b — fete

Săritură (ca și la test 3 de la 6 ani).

4. O cutie de 15 cm în fața subiectului, cu 40 chibrituri. La semnal, formează patru grămezi egale la colțurile cutiei, luând bețele unul câte unul. Dacă copilul se ridică se scad 2 chibrituri, se întreprinde proba și se reia. După 30" se reia cu stânga.

Durata: 35" pentru dreapta și 45" pentru stânga (invers la stângaci).

Testul nu este reușit dacă depășește timpul fixat. Se cotează 1+ pentru reușita cu ambele mâini și 1/2 cu una (care). Se permite o a doua încercare la fiecare.

5. Se fixează pe masă două jumătăți de coală de hârtie neliniată una lângă alta. Copilul are în fiecare mână câte un creion cu vârf tocit. La semnal, bate simultan cu creioanele pe hârtii făcând cât mai multe puncte, mișcând numai din antebrațe și încheietura mâinii. Punctele pot fi plasate oricum; dar nu suprapuse.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă diferența între numărul punctelor fiecărei foi este mai mare de 2; dacă a făcut mai puțin de 50 de puncte cu fiecare mână. Se permite o a doua încercare.

6. Închide ochiul drept fără a închide pe cel stâng. După 5" se face invers. Testul nu este reușit dacă mișcarea este superfluă (mișcă și celălalt ochi sau îl închide, încrucișează privirea, se crispează, coboară comisurile labiale).

Se cotează 1+ reușita cu ambii ochi și se notează care a fost închis corect.

11—12 ani

1. — a — băieți.

Stând pe gamba stângă, pune talpa piciorului drept pe fața anterioară a genunchiului stâng, brațele pe coapse, ochii deschiși. După 30" proba inversă.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă gamba cade prea repede, dacă pierde echilibrul sau se ridică pe vârfuri. Se cotează 1+ reușita cu ambele gambe și 1/2 cu una (care). O a doua încercare la fiecare.

1. — a — fete.

Cu ochii deschiși stă pe vârful unui picior și îndoaie gamba celuilalt în unghi drept genunchiului, coapsa stângă paralelă cu dreapta, ușor în abducție, brațele pe coapse. Când lasă jos gamba stângă cerem să o îndoaie în unghi drept. După 30" se reia invers.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă după 3 schimbări succesive lasă gamba mai jos sau atinge o dată solul, dacă părăsește locul sau îndepărtează brațele de coapse, dacă sare sau atinge solul cu celălalt picior. Ușoara balansare sau înălțarea pe vârfuri fără ca să atingă solul cu călcâiul nu contează ca eșec dar se notează. Se notează 1+ reuștia cu ambele gambe și 1/2 cu una (care). O a doua încercare pentru fiecare.

2. Se prinde cu o mână o minge aruncată de la 3 m unde copilul stă cu mâinile la cusătura pantalonilor. Diametrul mingii 8 cm. După 30" se reia cu stânga. Testul nu este reușit dacă prinde mai puțin de 3 din 5 cu dreapta și 2 din 5 cu stânga (invers pentru stângaci). Mingea se aruncă în viteză și corect, altfel experimentatorul reia. Se cotează 1+ pentru reușita cu ambele mâini și 1/2 cu una (se notează care).

3. — a — băieți

Sare cu elan de la 1 m pe un scaun înalt de 45—50 cm la șezut. Experimentatorul ține de spătar. Copilul ajuns la scaun trebuie să-și păstreze echilibrul. Testul nu este reușit dacă pierde echi-

librul și coboară imediat sau se prinde de spătar. Se permit 3 încercări.

3. — b — fete.

Sare în aer aruncând picioarele în urmă și atinge călcăiele mâinilor în timpul săriturii (test după dr. Brace). Testul nu este reușit dacă nu a atins ambele călcăie. Se permit 3 încercări.

4. Pe masă, pe o bucată de fetru, o hârtie transparentă și 1/2 carton străpuns cu 100 cercuri realizate cu perforatorul. Subiectul ține în mâna dreaptă așezată pe masă și sprijinită pe cot — o sulă: La semnal străpunge cercurile unul câte unul cât mai repede.

Durata: 35" pentru dreapta și 45" pentru stânga (învers la stângaci).

Testul nu este reușit când se străpung mai puțin de 90 de cercuri. Se cotează 1+ pentru reușita cu ambele mâini și 1/2 cu una (care). Se permite o a doua încercare la fiecare mână.

5. Pe masă, pe același material ca la testul 4. În fiecare mână copilul are câte o sulă. Mâna dreaptă îndreptată spre gaura superioară din dreapta desenului și invers. La semnal va străpunge găurile una câte una cu ambele mâini.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă diferența între numărul cercurilor străpunse cu fiecare mână este mai mare de 2 (a găuri în același cerc sunt considerate pentru 2); dacă numărul cercurilor străpunse cu o mână este sub 20, dacă găurile se găsesc pe părțile simetrice ale părții drepte și stângi a desenului. Se permite câte o încercare.

6. Întinde brațele orizontal înaintea cu coastele îndoite, palma în jos. La semnal face pumnul cu dreapta și stânga închise, apoi invers, alternativ fără comandă, cu viteză.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă au loc mișcări suplimentare ale mușchilor feței, dacă deschide și închide ambele mâini concomitent, dacă îndoaie brațele la nivelul cotului sau mișcă din coaste. Se permit 3 încercări.

13—14 ani

1. — a — băieți.

Cu ochii închiși stă pe vârful piciorului drept. Proba va începe cu piciorul stâng (ca și la test 1, fete 11—12 ani).

1. — b — fete.

(ca și la băieți 11—12 ani).

2. — a — băieți.

Așezat la masă îndoaie ușor brațul la nivelul cotului, cu palma în sus, întinde indexul pe care se pune, vertical, o linie cu baza

de $\frac{1}{2}$ cm și lungimea de 40—45 cm. Subiectul ține linia în mâna stângă. Poate balansa mâna dreaptă și îndoi trunchiul înainte, înapoi sau lateral, dar nu are voie să se ridice de pe scaun. După 10" reia cu mâna stângă.

Durata: 5" pentru mâna dreaptă, 3" pentru mâna stângă (invers la stângaci).

Testul nu este reușit dacă nu a ținut linia în echilibru în timpul fixat și dacă s-a ridicat de pe scaun. Se notează 1+ pentru reușita cu ambele gambe și $\frac{1}{2}$ cu una (care). Se permit 3 încercări.

2. — b — fete.

Tricotat cu ochii închiși. Pune extremitatea policelui drept peste indexul stâng și extremitatea policelui stâng către indexul drept. La semnal indexul drept părăsește policele stâng și descrie o circumferință în jurul indexului stâng ca să atingă policele stâng fără a părăsi policele drept. Apoi indexul stâng părăsește policele drept, descrie o circumferință în jurul indexului drept pe policele mare stâng etc. cu maximum de viteză.

Durata: 10" cu ochii închiși

Testul nu este reușit dacă mișcările n-au fost executate corect; dacă descrie mai puțin de 10 cercuri în 10"; dacă n-a putut executa proba cu ochii închiși. Se permit 3 încercări.

3. — a — băieți (ca și la test 3, fete 11—12 ani).

3. — b — fete (ca și la test 3, băieți 11—12 ani).

4. Tapping (a bate un ritm). Pe masă se fixează o coală albă de hârtie, subiectul ține în mâna dreaptă așezată liberă pe masă cu brațul ușor sprijinit de corp, un creion cu vârf tocit. La semnal lovește repede hârtia făcând mișcări numai din încheietura mâinii. Poate situa punctele unde vrea dar nu unul peste altul. După un minut reia cu mâna stângă.

Durata: 15"

Testul nu este reușit dacă în timpul fixat băieții fac mai puțin de 100 puncte cu mâna dreaptă și mai puțin de 85 cu mâna stângă; fetele sub 90 cu dreapta, sub 75 cu stânga (invers la stângaci). În protocol se notează modul de a lovi (neregulat, greoi). Se notează 1+ pentru reușita cu ambele mâini și $\frac{1}{2}$ cu una (care). Se permit câte 2 încercări.

5. Copilul este așezat la masă. La stânga lui (la distanță de un cot), se pune o cutie de carton și alături, în dezordine, 20 piese cu diametrul 2 cm și în dreapta la aceeași distanță, o cutie de chibrituri goală și alături 20 de chibrituri în dezordine. La semnal, copilul depune, simultan, cu dreapta un chibrit și cu stânga o piesă în cutiile respective.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă în cutii nu se află același număr de obiecte sau în fiecare se află cu 10 mai puțin decât în cealaltă cutie. Se permite o a doua încercare.

6. Închide alternativ ochiul drept și stâng.

Durata: 10"

Testul nu este reușit dacă a închis mai puțin de 5 ori fiecare ochi, dacă nu închide complet un ochi; dacă face și alte mișcări (privirea crucișă, contractarea feței, coborârea comisurilor, deschiderea gurii). Se permite o a doua încercare.

SENZORIAL-PERCEPTIVE ÎN PLANUL

6.1. SENZATII ȘI PERCEPTII — CARACTERIZARE GENERALĂ

Rezultat al activității reflexe a analizatorilor, senzațiile apar ca răspuns la stimulările exterioare (sau interioare), ele fiind considerate ca cele mai simple legături informaționale ale omului cu realitatea. Reflectând doar însușiri separate, concrete ale obiectelor și fenomenelor cu care omul vine în contact direct, senzațiile sunt integrate în procesele perceptive, fiecare omul le realizează separat. Fiind imagini primare care apar ca rezultat imediat al activității stimulului asupra organelor de simț, senzațiile, mai bine zis imaginea are câteva caracteristici dintre care amintim intensitate, calitate, durată, tonalitate afectivă. Senzațiile permit reflectarea unor trăsături ale obiectelor sau fenomenelor cum ar fi:

- tonul, intensitatea, saturația unor culori
- înălțimea, amplitudinea, timbrul unor sunete
- proprietăți chimice ale obiectelor și substanțelor
- calități gustative ale substanțelor solubile
- presiunea obiectelor asupra organismului nostru
- diferențe de temperatură

O altă categorie de senzații oferă omului informații despre poziția membrilor, trunchiului, capului

Capitolul VI

EVOLUȚIA CAPACITĂȚILOR SENZORIAL-PERCEPTIVE ÎN COPILĂRIE

„Omul trebuie cultivat de la începutul vieții lui, atunci când forțele uriașe ale naturii sunt în lucru”.

Maria Montessori

6.1. SENZAȚII ȘI PERCEPȚII — CARACTERIZARE GENERALĂ

Rezultat al activității reflexe a analizatorilor, senzațiile apar ca răspuns la stimulările exterioare (sau interioare), ele fiind considerate ca cele mai simple legături informaționale ale omului cu realitatea. Reflctând doar însușiri separate, concrete ale obiectelor și fenomenelor cu care omul vine în contact direct, senzațiile sunt integrate în procesele perceptive, rareori omul le realizează separat. Fiind imagini primare care apar ca rezultat imediat al activității stimulului asupra organelor de simț, senzațiile, mai bine zis imaginea are câteva caracteristici dintre care amintim intensitate, calitate, durată, tonalitate afectivă. Senzațiile permit reflectarea unor trăsături ale obiectelor sau fenomenelor cum ar fi:

- tonul, luminozitatea, saturația unor culori
- înălțimea, amplitudinea, timbrul undelor sonore
- proprietăți chimice ale obiectelor și substanțelor volatile
- calități chimice ale substanțelor solubile
- presiunea obiectelor asupra organismului nostru
- diferențe de temperatură

O altă categorie de senzații oferă omului informații despre:
postura membrelor, trunchiului, capului

- direcția, intensitatea, durata efortului în cursul efectuării unor mișcări
- schimbarea poziției capului față de trunchi și a corpului în întregime
- modificări ale chimismului intern
- tulburări funcționale sau distrugerii de țesuturi organice

Reflectarea obiectelor în totalitatea însușirilor date unitar și integral se realizează prin intermediul percepțiilor care sunt definite ca procese senzoriale complexe ce apar în condițiile acțiunii directe a stimulilor asupra organelor de simț.

Percepțiile sunt considerate semnalizări calitativ — superioare întrucât în imaginea perceptivă apar deja structura și configurația obiectului ceea ce contribuie la îmbogățirea conținutului imaginii perceptive care continuă însă să fie primară. Prin percepție reflectându-se atât obiectul cât și contextul se ușurează desfășurarea mișcărilor, se reglează traiectoria, succesiunea, ritmicitatea și coordonarea acestora.

Calitatea imaginii perceptive depinde în grad sporit de integratorii verbali, de experiența anterioară a subiectului cu obiectul sau obiectele respective, de relația activă sau mai puțin activă cu obiectul și integrarea acestuia într-o anumită activitate.

Ce însușiri sunt reflectate prin intermediul percepțiilor?:

- însușiri spațiale ale obiectelor cum ar fi: forma, mărimea, distanța, direcția, relief. Mecanismele perceptive care contribuie la realizarea acestui proces sunt foarte complexe și cuprind componenta vizuală, tactilo-chinestezică; chinestezie oculară, disparitatea imaginilor retiniene, mărimea imaginii retiniene etc.
- percepția timpului concretizat în percepția succesiunii evenimentelor și perceperea duratei
- percepția mișcării, de fapt a obiectelor în mișcare

Dezvoltarea limbajului, a gândirii, relația strânsă cu activitatea permit trecerea la observație — definită ca activitate perceptivă intenționată, orientată spre un scop, organizată și condusă sistematic, conștient și voluntar (P. Popescu-Neveanu). Explorarea perceptivă în observație este derulată în timp și este facilitată de intervenția limbajului, a cuvântului prin intermediul căruia se pot stabili scopul și planul desfășurării observației, se pot evidenția însușirile semnificative ale obiectului, se pot fixa rezultatele fie parțiale, fie totale ale actului observativ.

6.2. EVOLUȚIA PROCESELOR SENZORIAL-PERCEPTIVE ÎN PERIOADA COPILĂRIEI

Dezvoltarea timpurie — încă din perioada prenatală — a funcționalității analizatorilor constituie baza organizării ulterioare a senzațiilor și percepțiilor în primii ani de viață. Noul născut este înzestrat cu un echipament senzorio-motor în stare de funcționare, el nu posedă însă un cadru de referință în care să-și plaseze aceste impresii a căror origine este fie corpul propriu, fie lumea externă.

P. Osterrieth subliniază că viața psihică a copilului este un „mă-nunchi de senzații și percepții“ care se succed sau uneori se suprapun într-un continuu flux neexistând nici obiecte, nici persoane ci mai degrabă anumite tablouri vizuale, auditive, tactile, fără nici o legătură între ele.

Repetarea periodică a unor situații asemănătoare cum ar fi alimentarea sau igiena favorizează începutul unei organizări. Astfel senzațiile interne legate de foame-sete chiar dacă nu sunt încă identificate de către copil vor fi urmate de apariția altora. Această primă experiență de recunoaștere a unor situații asemănătoare se bazează și pe sensibilitatea avansată din jurul gurii în raport cu restul organismului. Gustul determină apariția, trăirea și altor impresii cum ar fi cele tactile, termice, auditive, olfactive, kinestezice și evident vizuale, toate având ca sursă principală — mama.

Irene Lezine susține că la naștere copilul dispune de un întreg bagaj de reflexe: cască, suge, înghite, tremură, tușește. Primele reflexe la stimulii vizuali, susține autoarea sus menționată — apar în ziua a 10 a după naștere — privirea la început vagă începe curând să se fixeze încât începând cu ziua a 25-a devine posibilă mișcarea de urmărire a unui obiect.

Dezvoltarea funcțiilor ochiului cunoaște aceeași precocitate ca și dezvoltarea celor ale gurii. Astfel în cursul primelor 3 luni de viață se realizează o coordonare a sensibilității oculare — convergența fiind instalată la 3 săptămâni. Arnold Gesell urmărind evoluția copilului în primii ani de viață a constatat că sub raport senzorial-perceptiv un copil la 12 săptămâni poate privi cu atenție un cub fără să-l atingă; la 20 de săptămâni îl privește și și-l apropie; la 24 săptămâni îl pipăie cu întreaga mână; la 36 săptămâni îl privește și-l pipăie cu degetele iar la 52 de săptămâni îl privește, îl prinde între degetul mare și cel arătător și îl poate folosi într-un joc de construcție pe verticală.

Dezvoltarea rapidă, chiar spectaculoasă a sensibilității vizuale l-a determinat pe Gesell să afirme că „sugarul apucă cu ochii înainte ca prehenșiunea să fie instalată și să-i permită a prinde cu mâinile“.

Caracteristicile sensibilității primare sunt prezentate sintetic în tabelul următor:

Tabelul nr. VII.1

Caracteristicile sensibilității în primii ani de viață

Categoria de senzații	Particularități în perioada 0—1 an
văzul	— urmărește un obiect dintr-o parte a poziției mediane (1 lună) — întoarce capul spre sursa de zgomot, apoi privirea — închide, deschide pleoapele, se miră — urmărește un obiect în direcție orizontală (2 luni) — întoarce capul pentru a urmări un obiect (3 luni) — este posibil un strabism în primele luni — nu agreează lumina puternică — la 4 luni vede colorat la fel ca adultul — 4—5 luni se produce coordonarea tact—văz
auzul	— întoarce capul spre sursa de zgomot — reacționează la sunetul clopoțelului — la 2 luni stă nemișcat sau își întoarce capul când se vorbește cu el — la 4 luni se întoarce pentru a-l privi pe cel care îl strigă — sesizează vocea părinților — reacționează la toate sunetele care-l asaltează
gustul	— sensibilitate gustativă nediferențiată la naștere — foarte sensibil la dulce și acru — sensibilitate scăzută la amar și sărat — reacții mimice, diferite ce însoțesc senzațiile gustative
mirosul	— sensibilități la mirosuri tari — înțepătoare — sensibilitate crescută în momentele premergătoare alăptării

Achiziția mersului spre sfârșitul perioadei 0—1 an permite îmbogățirea activității senzoriale atât a celei tactile-vizuale cât și a celei de mișcare. Copilul dorește să cunoască cât mai mult și cât mai

multe, această nevoie de a explora „nu se datorește nici foamei, nici frigului, nici durerii și cu atât mai puțin unei pulsioni sexuale. Dorința de cunoaștere ia naștere în el ca ceva cu totul fundamental” (J. Piaget). Impresiile vizuale și cele auditive încep să și le subordoneze pe cele de tact favorizând astfel perfecționarea percepției spațiului, a distanțelor, a dimensiunilor.

Experiența senzorial-perceptivă din această perioadă este neîndoiește influențată de progresele realizate în domeniul comunicării verbale.

În perioada 3—6 ani fiziologic segmentul periferic al analizatorului este format, dezvoltarea în continuare a senzațiilor fiind consecința perfecționării activității centrale sau segmentului cortical al analizatorului. Sesizarea tot mai precisă a însușirilor obiectelor și fenomenelor este și consecința participării mai active a celui de-al doilea sistem de semnalizare la activitatea de analiză și sinteză.

Sensibilitatea auditivă se dezvoltă mai ales în procesul comunicării verbale în procesul de învățare a unor cântece sau poezii. Sensibilitatea cromatică se perfecționează — toți copiii de vârstă preșcolară deosebesc culorile fundamentale ale spectrului. Sensibilitatea tactilă se dezvoltă în legătură strânsă cu cea chinestezică prin contactul cu obiectele sporește posibilitatea diferențierii gradelor de presiune a obiectelor asupra suprafeței cutanate — a aprecierii formei sau dimensiunii unor obiecte pe cale tactilă.

În privința percepțiilor la vârsta preșcolară copilul nu se orientează în conformitate cu o anumită sarcină — percepția neavând deci un caracter organizat, orientată spre un scop. În condițiile organizării în mod științific a procesului instructiv-educativ se trece de la formele primitive și neorganizate ale percepției la percepția organizată și orientată spre un anumit scop.

Un rol însemnat în dezvoltarea percepției la vârsta preșcolară îl au jocurile didactice — desenul, modelajul, jocul de construcții.

În activitatea copilului cu obiectele și în deplasările lui față de obiecte se formează legături temporare mai strânse între impresiile vizuale, tactile și chinestezice. Pe baza acestor legături preșcolarul apreciază tot mai bine însușirile spațiale ale obiectelor și distanțelor mici.

Spre sfârșitul preșcolarității în condițiile organizării corecte a procesului instructiv-educativ, percepția copilului capătă caracterul unei activități organizate, dirijate spre un anumit scop. Funcția de reglare și control a celui de-al doilea sistem de semnalizare, se dezvoltă mult în această perioadă. Ca urmare copilul este tot mai pregătit să-și subordoneze percepția unui scop prin îndrumare verbală sau prin fixarea sarcinii prin limbaj interior.

În condițiile vieții școlare se îmbunătățește foarte mult percepția spațială a copiilor — aceștia apreciind corect distanțele în spațiile cu care sunt familiarizați.

În activitățile de desen se exersează percepția formei — categoriile spațiale — sus—jos—stânga—dreapta devin operante.

Regimul școlar oferă posibilitatea de dezvoltare a percepției de timp — azi—ieri—măine — durata unei ore — mai greu își reprezintă unități de timp mai ample — era — epocă — tinzând să apropie trecutul de prezent.

Pentru dezvoltarea capacității senzorial-perceptive trebuie respectate în școală anumite cerințe:

- orientarea justă a percepției prin cuvânt — utilizarea unei instrucțiuni verbale adecvate.

- indicarea elementului despre care se vorbește

- rolul desenului făcut de cadrul didactic

- stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre obiectele confruntate

- aprecierea corectă a proporțiilor prin utilizarea asemănărilor și deosebirilor

- antrenarea în activitate a cât mai multor analizatori

- organizarea unor activități practice cu obiectele

- analiza activității de percepere (în ansamblu)

6.3. PROBE PSIHOLOGICE

PENTRU EVIDENȚIEREA/EXERSAREA UNOR CAPACITĂȚI SENZORIAL-PERCEPTIVE

Propunem spre utilizare cu copii materiale de dezvoltare a simțurilor de tipul școlii active montessoriene. Educația simțurilor era considerată de Maria Montessori — reprezentant ilustru al școlii active — baza dezvoltării gândirii, imaginației și inteligenței. „Dacă este cu putință să se educe și să se rafineze simțurile, chiar dacă acestea vor fi utilizate constant numai în anumite profesii specifice, valoarea acestei educații nu scade pentru că tocmai în această perioadă se dezvoltă și se formează ideile fundamentale și deprinderile inteligenței” (M. Montessori; 1977, pag. 133). Materialele „Montessori” cândva foarte apreciate și neglijate acum nejustificat, se adresează copiilor de 2—4 ani și cuprind printre altele „cilindri de incastrat” pentru exerciții vizuale și aprecierea mărimilor sau tăblițe înfășurate în materiale viu-colorate pentru dezvoltarea sensibilității cromatice.

Ce sunt cilindrii de incastrat?

Incastrele sunt trei suporturi din lemn, identice ca formă și dimensiune, fiecare fiind prevăzut cu 10 cavități pentru 10 cilindrii ce se pot manipula cu ajutorul unui bulb aflat în partea de sus a fiecăruia. Pentru primul suport toți cilindrii au același diametru dar înălțimea diferă de la 1 cm la 5,5 cm pentru al doilea suport cilindrii au aceeași înălțime — diametrul descrește însă de la 5,5 cm la 1 cm; pentru al treilea suport cilindrii descesc în toate dimensiunile.

Cum se lucrează? Se amestecă toți cilindrii, copilul având sarcina să-i pună la locul lor, repetarea exercițiului perfecționează capacitate ochiului de a percepe diferențele, dezvoltă spiritul de observație.

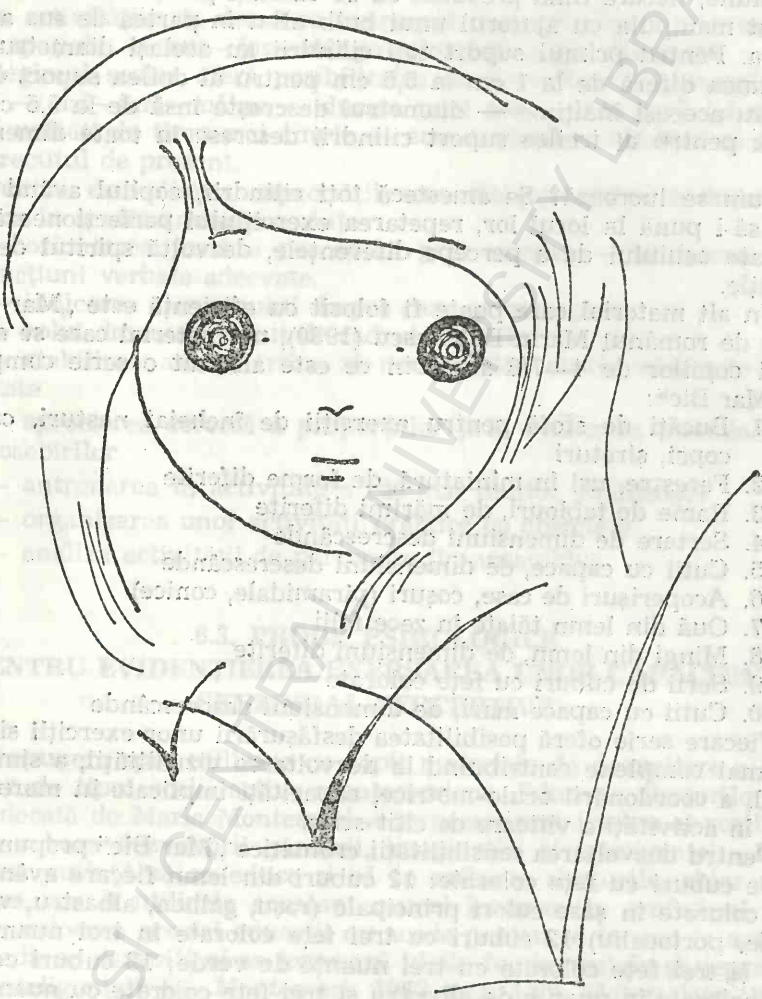
Un alt material care poate fi folosit cu eficiență este „Mar Bic” creat de românul Marin Biciulescu (1930), un material care se adresează copiilor de 4—7/8 ani. Din ce este alcătuit o serie completă de „Mar Bic”:

1. Bucăți de stofă pentru exerciții de încheiat nasturi, capse, copci, șireturi
2. Ferestre, uși în miniatură, de forme diferite
3. Rame de tablouri, de mărimi diferite
4. Sertare de dimensiuni descrescând
5. Cutii cu capace, de dimensiuni descrescând
6. Acoperișuri de case, coșuri (piramidale, conice)
7. Ouă din lemn tăiate în zece felii
8. Mingi din lemn, de dimensiuni diferite
9. Serii de cuburi cu fețe colorate
10. Cutii cu capace mari, de dimensiuni descrescând

Fiecare serie oferă posibilitatea desfășurării unor exerciții simple sau mai complexe contribuind la dezvoltarea vizualității, a simțului tactil, a coordonării oculo-motrice, capacități implicate în mare măsură în activitățile viitoare de citit-scriș.

Pentru dezvoltarea sensibilității cromatice „Mar Bic” propune serii de cuburi cu fețe colorate: 12 cuburi din lemn fiecare având fețele colorate în șase culori principale (roșu, galben, albastru, violet, verde, portocaliu) 12 cuburi cu trei fețe colorate în trei nuanțe de roșu și trei fețe colorate cu trei nuanțe de verde; 12 cuburi cu trei fețe colorate în nuanțe de albastru și trei fețe colorate cu nuanțe de portocaliu; 12 cuburi cu trei fețe colorate în trei nuanțe de galben și trei fețe colorate cu nuanțe de violet.

Mânuierea primei serii de cuburi oferă copilului posibilitatea cunoașterii și clasificării culorilor principale, celelalte serii contribuind la dezvoltarea simțului cromatic.



Capitolul VII

ASPECTE ALE EVOLUȚIEI GÂNDIRII COPILULUI

7.1. GÂNDIREA — NOȚIUNI GENERALE

Spre deosebire de procesele senzoriale care reflectă însușiri concrete, elementare ale obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare, gândirea operează și prelucrează trăsături și relații care aparțin realității obiective dar care nu acționează direct asupra organelor noastre de simț. Reflectarea în gândire se realizează mijlocit și generalizat. Pentru a-și îndeplini funcțiile de: cunoaștere a realității prin asimilare și acomodare, de adaptare a ființei umane la această realitate, de planificare, proiectare a activității, de coordonare a comportamentului în ansamblul său, gândirea face apel la un sistem de operații, de strategii care alcătuiesc componența sa structural-operatorie. Schematic legătura dintre structura gândirii și funcțiile acesteia se poate reprezenta astfel:

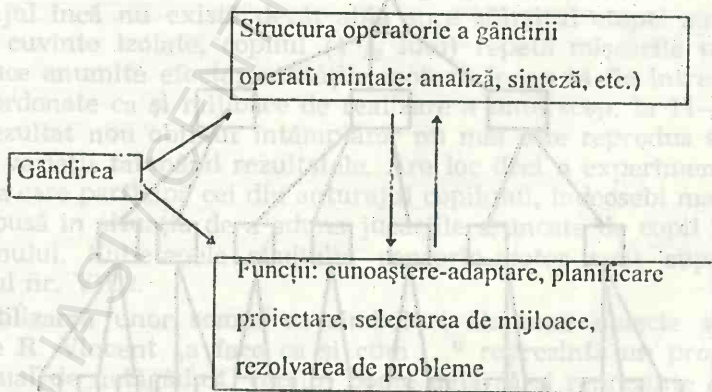


Fig. nr. VII.1. Interacțiunea — structura operatorie și funcțiile gândirii

Cum ajunge copilul la acest nivel de cunoaștere mijlocită și generalizată? Cum utilizează el experiența anterioară în rezolvarea unor situații prezente sau cum poate să anticipe soluțiile unei situații-problematică?

Sunt întrebări care au preocupat pe specialiștii din domeniul psihologiei copilului, răspunsurile fiind foarte variate, impunându-se însă ideile lui J. Piaget; H. Wallon; L. S. Vigotski; P. Osterrieth; R. Vincent; A. Binet și alții sau ale psihologilor români A. Chircev; Al. Roșca; I. Radu; U. Șchiopu; S. Teodorescu; B. Zörgö; T. Kulcsar.

7.2. PRIMELE ACHIZIȚII INTELECTUALE

Noul născut nu dispune decât de un ansamblu de reflexe ereditare al căror prototip este suptul (P. Osterrieth). Descoperirea propriului corp (3 luni) încercarea de a-l diferenția de al celorlalți, organizarea lumii în forma unor imagini globale favorizează concomitent descoperirea și reprezentarea de către copil a ceea ce îl înconjoară.

Făcând legătura dintre situațiile pe care le recunoaște — cele legate firesc de alăptare, copilul își va organiza treptat și celelalte categorii de senzații și percepții recunoscând în curând chipul omenească, de obicei al mamei. R. Vincent sistematizează achizițiile din domeniul cunoașterii în general (vezi tabelul nr. VII.1).

După concepția cunoscutului psiholog elvețian J. Piaget, copilul de la 0—1 an se află în stadiul inteligenței senzorio-motorii în care limbajul încă nu există decât abia spre sfârșitul etapei sub forma unor cuvinte izolate, copilul ($4\frac{1}{2}$ luni) repetă mișcările pentru a produce anumite efecte; entitățile motorii încep să fie întrebuințate și coordonate ca și mijloace de realizare a unui scop; la 11—12 luni un rezultat nou obținut întâmplător nu mai este reprodus stereotip ci cu variații tatonând rezultatele. Are loc deci o experimentare activă la care participă cei din anturajul copilului, îndeosebi mama care este pusă în situația de a aduna jucăriile aruncate de copil în afara leagănului. Subetapele stadiului senzorio-motor sunt cuprinse în tabelul nr. VII.2.

Utilizarea unor semne ca simboluri ale unor obiecte sau cum spune R. Vincent „a face ca și cum...” reprezintă un progres intelectual de netăgăduit, copilul poate deja să-și reprezinte acțiunea — vârsta „pasivă” a luat sfârșit, începe etapa explorării spațiului înconjurător.

Achizițiile din domeniul cunoașterii în primul an de viață

Vârsta (luni)	Manifestări ale actului cunoașterii
1 lună	— fixează chipul adultului — încetează să plângă atunci când i se vorbește
2 luni	— urmărește o persoană care se deplasează — surâde chipurilor cunoscute
3 luni	— se joacă cu mâinile — recunoaște biberonul
4 luni	— face vocalize când i se vorbește — privește un obiect pus pe masă
5 luni	— surâde în fața oglinzii — culcat face mișcări dirijate pentru a se debarasa de un prosop pus pe cap
6 luni	— distinge chipurile străine de cele familiare — se joacă cu picioarele, lovește masa
7 luni	— își duce picioarele la gură — întinde mâna spre oglindă
8 luni	— caută o jucărie care a căzut — se joacă folosind onomatopee

Stadiul senzorio motor (după J. Piaget)

Subetape	Caracteristici fundamentale
— reflexe necondiționate (0—1 luni)	— generalizarea reflexului suptului degetelor sau altor obiecte
— reacții circulare primare (1—4 luni)	— scheme de acțiuni relativ diferențiate cu centrare asupra propriului corp

Subetape	Caracteristici fundamentale
— reacții circulare secundare (4—8 luni)	— se fixează anumite deprinderi motorii care permit copilului să intervină în ambianță, modificând schemele, prelungește sau provoacă anumite impresii
— inteligența practică propriu-zisă (8—12 luni)	— conduite de căutare a obiectului pierdut „permanența obiectului” — aplicarea schemelor la situații noi — copilul începe să subordoneze mijloacele scopului
— reacții primare, terțiare (12—18 luni)	— copilul caută noi mijloace — apar conduite inteligente cum ar fi cea a suportului, a sfirii, bastonului, coșului
— trecerea spre etapele inteligenței sistematice	— stocarea unor reprezentări — dobândirea unor scheme noi — utilizarea unor semne ca simboluri ale unor obiecte

7.3. INTERIORIZAREA TATONĂRILOR

Dezvoltarea inteligenței practice, a comportamentului motor animat de curiozitate care se transformă uneori chiar în momente de interes, facilitează acumularea de către copil a noi experiențe. Conduitele folosite pentru a rezolva o situație-problemă sunt descoperite uneori prin tatonări, prin diferite combinații de mișcări. Spre 18—24 luni copilul începe să-și reprezinte deja mișcările — înainte de a le efectua anticipă chiar efectele — tatonările sunt de acum interiorizate. J. Brunner subliniază că „ființele umane dispun probabil de trei mijloace de reprezentare. Primul mijloc de reprezentare li-l oferă acțiunea, cel de-al doilea se bazează pe reorganizarea percepțiilor vizuale sau de alt gen și pe utilizarea mijloacelor globale, în fine există reprezentarea prin cuvinte și limbaj. (J. Brunner citat de R. Vincent pag. 34, 1972).

Drumul cunoașterii de la acțiunea practică înspre interiorizarea acesteia este subliniat și de R. Hubert care notează că adevărata cunoaștere înseamnă mai întâi „gestul care reușește, apoi gestul

reprodus în mod intenționat, apoi gestul schițat sau imaginat“ (R. Hubert citat de P. Osterrieth — pag. 79, 1976).

Actul propriu-zis al reprezentării este mijlocit de imitație în care copilul evocă o situație care nu are de regulă nimic comun cu cea prezentă este acel „a face ca și cum“ semnalat de R. Vincent. În acest tip de joc copilul reproduce o realitate, re trăiește anumite evenimente, el gândește evenimentele care l-au interesat. După opinia lui J. Piaget gândirea copilului intră într-o nouă etapă cea a stadiului intuitiv care implică interiorizarea acțiunilor, expansiunea simbolicii reprezentative, a comunicării verbale. Raționamentele utilizate de copil în această perioadă sunt transductive (Stern) el nefiind capabil nici de deducții nici de reversibilități. Chiar dacă parcurge o etapă de intensă interogație și expansiune verbală copilul nu poate să clasifice încă obiectele și nici nu poate formula enunțuri referitoare la aceste clase de obiecte. Dificultățile pe care copilul le întâmpină în clasificarea obiectelor în funcție de anumite atribute ale acestora, a fost sesizat de L. S. Vigotski care a observat în studiile întreprinse că atunci când copiii au primit sarcina de a realiza grupări după un criteriu (culoare) ei au tins să-și modifice criteriul chiar în timpul desfășurării acțiunii. Acest fapt l-a determinat pe Vigotski să denumească grupările realizate de copiii mici drept „pseudoconcepte“.

7.4. TRECEREA DE LA GÂNDIREA PRECONCEPTUALĂ LA CEA INTUITIVĂ

Dezvoltarea limbajului din perioada 3—6 ani impune gândirii anumite exigențe dar ajută la constituirea preconceptelor.

Experiența de viață, îmbogățită a copilului, îi permite acestuia să-și amintească cu ușurință situații trăite, să le povestească destul de cursiv, să stabilească diferite raporturi dintre evenimente, neavând însă viziunea de ansamblu asupra acestora. Spre 6 ani copilul devine capabil să analizeze și să clasifice obiectele după anumite criterii dar întâmpină reale dificultăți în înțelegerea noțiunilor de cantitate, de conservare a volumului, îi lipsește deci o calitate a gândirii numită reversibilitate, studiată de J. Piaget. Astfel într-unul din experimentele realizate a fost solicitat copilul să așeze pe masă tot atâtea bile albastre câte cuburi roșii a așezat experimentatorul. Se pune apoi întrebarea „avem tot atâtea bile albastre câte cuburi roșii?“ În faza a doua se apropie cuburile, bilele rămân în aceeași dispunere și se întreabă din nou copilul „Acum avem tot atâtea cuburi roșii câte bile albastre?“ Într-o altă fază se procedează la fel dar se îndepărtează cuburile. Dacă la întrebare copilul va răspunde

„Tot atâtea.“, este o dovadă a existenței operațiilor concrete ale gândirii și o condiție ce asigură formarea noțiunii de număr. Dacă un copil de 6—7 ani va răspunde „Tot atâtea.“, — nu același răspuns îl vom primi din partea unui copil de 5—4—3 ani — pentru că aceștia nu-și pot imagina încă — spațial — redistribuirea seriei de obiecte și apoi revenirea la poziția inițială.

După același principiu s-au realizat și experimentele de transvasare observându-se că unui copil până la 5—6 ani îi lipsește capacitatea de a observa, a deduce că o situație poate fi inversată. Gândirea preconceptuală se caracterizează prin sincretism, egocentrism, animism, realism și este situațională. În finalul perioadei preoperatorii apare conceptul de număr, copilul operează deja cu noțiuni concrete, este capabil să facă analize, comparări, sinteze. Spre 6—7 ani universul copilului se scindează în două — o lume în care totul este posibil, este lumea imaginarului, a basmului în care totul este posibil și o altă lume a realului, a adevărului în care nu totul se poate, în care pentru a realiza ceva trebuie să ții seama și de caracteristicile obiective ale acesteia. Magica gândire intuitivă lasă loc celei operatorii.

7.5. GÂNDIREA DIN INTUITIVĂ DEVINE OPERATIVĂ

Gândirea copilului de 6—10 ani se detașează de concretul imediat, devine mai analitică și mai critică. Gessel sublinia că perioada 6—10 ani este vârsta lui „dar“ și „totuși“ explicațiile pe care le dă copilul, raționamentele pe care le formulează sunt din ce în ce mai complexe dar și mai exterioare, mai independente de propria-i persoană. Gândirea devine operativă, operațiile însă au un caracter concret, permit totuși instalarea reversibilității, copilul își dă seama că o acțiune poate fi anulată printr-una inversă, conservarea cantității de plastilină (J. Piaget) întemeindu-se pe această posibilitate de a reveni în punctul de pornire. Uzând de analiză, sinteză, comparare, copilul poate face grupări după unul sau mai multe criterii. Aceste grupări concrete se pot transforma în operațiuni mintale, se pot deci interioriza numai dacă se respectă anumite condiții (J. Piaget):

- acțiunile succesive se pot transforma în una singură
- schema acțiunii devine reversibilă
- același punct poate fi atins prin două căi diferite
- revenirea la punctul de plecare pentru ca acesta să fie identic cu el însuși
- prin repetare o aceeași acțiune sau nu-și adaugă nimic sau este o acțiune nouă cu efect cumulativ. J. Piaget susține că aceasta

este calea prin care copilul poate ajunge la noțiunile de permanență sau invarianță. Surprinderea acestor caracteristici de invarianță și permanență se bazează pe capacitatea de a coordona între ele operațiile gândirii, de a le grupa în sisteme devenind astfel posibilă reversibilitatea.

Tipurile de reversibilitate utilizate de copii în stadiul 6—10 ani sunt: reversibilitatea prin inversiune implicată în operațiile de adunare—scădere, înmulțire—împărțire, asociere—disociere și reversibilitatea prin reciprocitate care apare spre sfârșitul stadiului.

Perfecționarea gândirii, dezvoltarea operațiilor acesteia, apariția capacității de reversibilitate facilitează procesul achiziționării de noțiuni, copilul operând deja cu grupări de sub și supraordonare, funcțional-relaționale, locaționale (U. Șchiopu) etc. R. Gagne subliniază că formarea unei baze adecvate de deprinderi anterioare incluzând nominalizarea experiențelor în care este implicat copilul, este o condiție ce facilitează procesul de asimilare a conceptelor. Un concept nou este învățat numai atunci când copilul îl înțelege, poate face clasificări, îl include într-o categorie în care un concept de grad superior se sprijină pe concepte de grade inferioare. În învățarea conceptelor, mai ales la copii, respectarea unor condiții devine normal, care sunt acestea?

- utilizarea unor variate situații specifice
- utilizarea unor modele de învățare cât mai diverse
- exemplele concrete facilitează procesul învățării
- respectarea unei ierarhii în învățarea conceptelor
- aplicarea noțiunilor în rezolvarea unor probleme teoretice sau practice
- formularea verbală a rezultatelor obținute cu precizarea în definiție a conținutului și sferei noțiunii
- utilizarea contraexemplurilor
- construirea operațiilor mintale (analiză, sinteză) care să permită abstractizările și generalizările
- utilizarea algoritmilor de lucru, de control, de identificare (U. Șchiopu).

Învățarea corectă a conceptelor poate servi drept „organizator al progresului“ ușurând fixarea, păstrarea și actualizarea noilor cunoștințe.

Capitolul VIII

LIMBAJUL ȘI DEZVOLTAREA LUI

ÎN COPILĂRIE

„Limbaajul prelungește fuziunea socială, care face din copil, câteva luni după naștere, o ființă strâns solidară cu enturajul ei”

H. Wallon

8.1. CONSIDERAȚII GENERALE DESPRE LIMBAJ

Definit ca activitate specific umană de comunicare cu ajutorul limbii, limbajul îndeplinește numeroase funcții între care:

- funcția de comunicare considerată a fi fundamentală pentru om și activitatea sa, prin limbaj omul transmite ideile, gândurile, impresiile, atitudinile și trebuințele sale.
- funcția cognitivă concretizată în facilitarea accesului la cunoașterea realității înconjurătoare, cuvintele fiind purtătoare de semnificații care se referă la obiectele și fenomenele lumii în care trăiește omul. Prin aceasta limbajul devine principalul instrument de lucru al gândirii
- funcția reglatoare exprimă rolul limbajului în organizarea tuturor formelor de comportament ale omului de integrarea și reglarea tuturor proceselor psihice
- funcția persuasivă se concretizează în influențarea celorlalți prin forța sugestivă a cuvântului. Limbajul este un mijloc de creație, de afirmare de sine, de adaptare și facilitare a inter-relațiilor sociale, el este strâns legat de evoluția personalității pe care o exprimă din punct de vedere al temperamentului, al stilului, al nivelului de cultură generală.

Din punct de vedere al formelor, limbajul poate fi extern sau intern fiecare îndeplinind preponderent o funcție, fie cea de comunicare

în scopul limbajului extern (oral sau scris) fie cea cognitivă în cazul limbajului intern.

Se consideră că omul petrece circa 70% din starea de veghe în procesul comunicării din care: audiere 45%; vorbire 30%; citire 16%; scriere 9% (P. Popescu-Neveanu).

Experiența verbală a copilului din primii 6 ani de viață influențează întreaga activitate psihică.

Care este semnificația gânguritului? Când apar primele cuvinte? Când și cum se construiesc propozițiile și frazele? Care sunt principalele tulburări de vorbire din perioada copilăriei? sunt întrebări la care încercăm să răspundem în paginile următoare.

8.2. APARIȚIA LIMBAJULUI. ÎNCEPUTURILE VORBIRII

Începuturile vorbirii coincid cu un progres evident al capacităților practice ale copilului care descoperă că toată realitatea trăită se poate exprima și comunica. Influențele mediului socio-cultural coordonate cu realizarea posibilităților și resurselor specifice speciei umane determină apariția și dezvoltarea limbajului. Imitând limbajul adultului copilul își elaborează atât materialul fonetic al limbii cât și funcția simbolică a acesteia. În privința laturii fonetice a limbajului subliniem, în acord cu marea majoritate a autorilor care au studiat geneza limbajului, că exercițiile vocale ale copilului contribuie la diferențierea treptată a unor sunete sau zgomote. Care sunt cele mai însemnate achiziții lingvistice din primul an de viață? Prezentăm o sinteză a acestora în tabelul următor, sinteză realizată după studiile efectuate de R. Vincent; M. Vincent; P. Osterrieth; H. Wallon; I. Lezine; J. Piaget; U. Șchiopu; S. Teodorescu (vezi tabelul VIII.1).

8.3. CE ESTE GÂNGURITUL?

Cum se explică apariția spontană în jurul vârstei de 3 luni a gânguritului, indiferent de spațiul socio-cultural? H. Wallon subliniază că în apariția gânguritului ar exista următoarele faze:

— sunete produse de buze ale căror mișcări sunt formate prin supt

— sunete guturale produse prin atingerea boltei palatine

— sunete rezultate din lovirea limbii de palat — lalațiunea

— sunete rezultate din presiunea asupra gingiilor iritate de ieșirea dinților.

Sesizând legătura dintre senzațiile auditive și cele musculare și vibratorii copilul încearcă să le adapteze reciproc fapt evident în

Achizițiile lingvistice din primul an de viață

Vârsta în luni	Achiziții lingvistice
1 lună	— emite sunete guturale
2 luni	— face vocalize
3 luni	— gângurește, face vocalize prelungite, răspunde cu gângureli la vocea mamei — repetă sunetele și le modulează
4 luni	— face vocalize când se vorbește cu el, râde cu hohote — articulează vocale și consoane — se joacă cu vocea ca și cum s-ar juca cu mâinile
5 luni	— sunete, strigăte de bucurie, râde și face vocalize mânuind jucăriile — repetă silabe, apare lalațiunea — fază superioară gânguriturului
6 luni	— vocalizează câteva silabe bine definite: ba — pa — la — da
9 luni	— apar holofrazele sau „cuvântul-frază“ (Stern) — imită modele sonore — apar onomatopeele
10—12 luni	— apariția primelor cuvinte (2—3)
14—18 luni	— pronunță 4—5 cuvinte — sesizează înțelesul a numeroase cuvinte

situațiile în care acesta își intensifică gânguritul când aude vorbindu-se în jurul lui, punându-se astfel de acord cu ambianța.

Mai târziu însă — subliniază M. Vincent — participarea devine selectivă — când copilul aude un sunet încearcă să-l imite cu condiția să facă parte din repertoriul său. Această primă fază a imitației pregătește de fapt asimilarea fonemelor limbii materne.

8.4. STADIUL „CUVÂNTULUI FRAZĂ” VÂRSTA ÎNTREBĂRILOR

Spre 1 an emisia sunetelor încetează de a mai fi un simplu exercițiu senzorio-motor — apare limbajul autentic. Chiar dacă cuvintele folosite de copil sunt mai puțin precise prin ele acesta comunică mult mai mult, acestea au valoarea unei fraze întregi de aceea W. Stern vorbește de stadiul (11—18 luni) „cuvântului frază”. Cuvintele exprimă o stare afectivă, o atitudine sau un set de atitudini, cuvântul mama — exprimă întreaga dragoste a copilului față de ea. „Cuvântul—frază” este urmat în al doilea an de viață de „prefază” alcătuită din 2—3 cuvinte marcând prima vârstă a întrebărilor. Cunoscuta întrebare „Ce este asta ...?” exprimă nevoia de cunoaștere a copilului, de orientare în lumea obiectelor existente în spațiul mic. Denumind obiectele copilul pune stăpânire pe ele, putând să le desprindă de fondul lor.

Asocierea numelui de obiect nu se realizează ușor decât în urma unor întăriri și excluderi. Identificarea obiectelor, a acțiunilor, recunoașterea asemănărilor dintre ele chiar în situații diferite sau dimpotrivă de a le diferenția presupune intervenția reprezentării. Imaginea mentală a obiectului permite compararea cu el însuși sau cu un alt obiect — ori acest fapt nu înseamnă altceva decât un fel de simbol.

Spre 3 ani vorbirea copilului se perfecționează, acesta intrând în cea de-a doua vârstă a întrebărilor care de data aceasta au o orientare finalistă „pentru ce?” sau „la ce folosește?” îndeplinind atât funcții de informare cât și satisfacerea unor nevoi afective. Din punct de vedere fonetic spre vârsta de 3 ani copilul își însușește în linii mari pronunția fonemelor limbii materne — deficiențele articulatorii însă nu dispar nici chiar în perioada preșcolară sau în unele cazuri în perioada școlară mică. Care sunt aceste deficiențe? În tabelul de mai jos sunt prezentate cele mai frecvent întâlnite deficiențe subliniindu-se formele de manifestare precum și posibilele cauze ale acestora (vezi tabelul VIII.2, pag. 79).

8.5. ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI

Din punct de vedere al vocabularului copilul se străduiește să desprindă și sensul cuvintelor pe care le aude. M. Cohen subliniază că în însușirea vorbirii se parcurg practic următoarele faze:

— apariția primelor elemente de comunicare (9—10 luni) care sunt forme sonore individuale care nu imită încă limbajul adultului;

Tabelul nr. VIII.2

Principalele tulburări de limbaj în perioada copilăriei

Categorii de deficiență	Forme de manifestare	Cauze
Defecte de articulație	— Dislalia sau pelticia — pronunția incorectă a unor sunete prin alterare sau substituție	— funcționale — rezultat al neglijării laturii fonetice a vorbirii copilului de către adulți (părinți, educatori) sau rezultat al imitației — organice — anomalii ale conformației aparatului verbal periferic sau tulburări ale auzului fonematic
Defecte de pronunție	— Sigmatismul — pronunțarea defectuoasă a siflantelor s-z-t și sibilantelor ș-j-g — Rotacismul — alterarea sunetului r — Lambdacismul — pronunțarea incorectă a sunetului l — Pararotacism — r — este înlocuit cu l — Parasignatism — s — este înlocuit cu t — Paralambdacism — l — este înlocuit cu u sau v	— organice — care determină dislaliile autentice — abateri temporare de la normă survenite în procesul constituirii laturii fonetice a limbajului
Alterarea patologică a timbrului vocii	— Nazalizarea sau rinolalia	— participarea anormală a funcției rezonatoare a cavității nazale — anomalii ale palatului — paralizia vălului palatin
Ritmul și tempoul vorbirii	— Bâlbâiala — manifestată prin repetarea convulsivă a unor sunete — Blocarea pronunțării unor sunete	— traume psihice (șocuri, sprieturi) — supraincercarea generală care poate acționa pe un fond sensibilizat de unele infecții — imitația vorbirii convulsive a altor persoane — timiditatea, izolarea, închiderea în sine

Categorii de deficiență	Forme de manifestare	Cauze
Mutitatea	— Nedezvoltarea sau degradarea profundă a sistemului verbal	— lezarea centrilor nervoși ai vorbirii
Surdo-mutitatea	— Absența sau pierderea timpurie a auzului împiedică dezvoltarea limbajului	— lezarea centrilor nervoși ai vorbirii
Mutismul	— Suspendarea totală sau parțială pe o durată variabilă de timp a comunicării orale cu cei din jur	— traume psihice cu caracter trecător

— multiplicarea acestor elemente folosite separat (14—18 luni), izolat a căror semnificație este globală, polivalentă, acțiunea și obiectul nu sunt încă distincte, obiecte diferite sunt cuprinse sub aceeași denumire din cauza impresiei globale de asemănare;

— apariția sintezelor (18—20 luni) exprimată în precizarea semnificației, sinteza a 2 cuvinte fiind considerată o primă etapă a fazei.

P. Guillaume subliniază că o frază nu înseamnă o simplă juxtapunere de cuvinte ci apariția unor legături între cuvinte printr-un fel de complementaritate prin care fiecare cuvânt își întregeste sensul și semnificația raportându-se la un alt cuvânt.

— apariția formelor gramaticale (3—4 ani) exprimată în folosirea substantivelor și verbelor precum și a morfemelor ce exprimă relațiile și organizarea comunicării. Ordinea introducerii și folosirii acestora depinde de gradul de abstracție sau complexitatea relațiilor care le exprimă. Exemplu: adverbele și prepozițiile de loc apar mai devreme, folosirea conjuncțiilor este mai târzie pentru că acestea introduc relații logice (M. Cohen).

Îmbogățirea vocabularului copilului este evidentă mai ales spre sfârșitul celui de-al doilea an de viață. La 3 ani copilul dispune de posibilitatea cunoașterii 800—1 000 cuvinte, la 4 ani numărul acestora se dublează, la 5 ani lexicul numără aproximativ 3 000 cuvinte iar la 6 ani 3 500 cuvinte.

Primele cuvinte folosite de copil sunt de obicei nume de persoane — mama — sau saluturi — pa. Categoriile cele mai frecvent folosite sunt substantivele cam 2/3 care denumesc alimente, jucării, animale etc. O valoare funcțională mare au verbele care denumesc acțiuni îndeplinite de copil sau de persoana care îl îngrijește. Din vocabularul copilului în prima etapă a constituirii acestuia lipsesc cuvintele care desemnează noțiuni „neobservabile“, substantive abstracte, termeni de relație. Dezvoltarea vocabularului înseamnă nu numai adăugarea de noi cuvinte ci și de noi înțelesuri și semnificații care depind în mare măsură de experiența proprie a fiecărui copil, de regimul lingvistic al fiecărei familii. Diferențele de experiențe trăite în legătură cu aceleași cuvinte conduc la ideea diferențelor individuale.

Odată cu intrarea copilului în școală limba devine obiect de studiu sistematic, conștient. Însușirea citit—scrisului implică identificarea sunetelor ca elemente ale cuvintelor, despărțirea cuvintelor în silabe realizându-se concomitent cu pregătirea capacității de scriere a elementelor grafice (bețișoare, cârlige). Apariția limbajului scris sporește, considerabil posibilitatea copilului de a comunica și de a cunoaște, dar sporește totodată și exigența față de această formă de comunicare.

În perioada miciei școlarități vocabularul copilului ajunge la 4 500 cuvinte, între care 1 500 alcătuiesc vocabularul activ; exprimarea se rafinează și nuanțează și datorită însușirii citit—scrisului. Interiorizându-se puțin câte puțin limbajul contribuie la structurarea gândirii.

8.6. LIMBAJ SITUATIV — LIMBAJ CONTEXTUAL

Din punct de vedere gramatical începând cu luna a 18-a copilul folosește grupuri de cuvinte incluzând substantive concrete, verbe de acțiune omitând articolele, prepozițiile, timpul verbelor.

Acest „limbaj situativ“ (U. Șchiopu) este precedat de așa-numitul „limbaj mic“ de circulație restrânsă între copil și mamă de obicei încărcat de onomatopee, holofraze, cuvinte circumstanțiale. Structura gramaticală nu există încă.

Copilul verbalizează o mare parte a experienței sale senzorial perceptive concretizată în denumirea obiectelor, culorilor, sunetelor.

Spre 2 ani este posibilă deja exprimarea dorințelor și a dificultăților întâmpinate în acțiunile pe care le întreprinde.

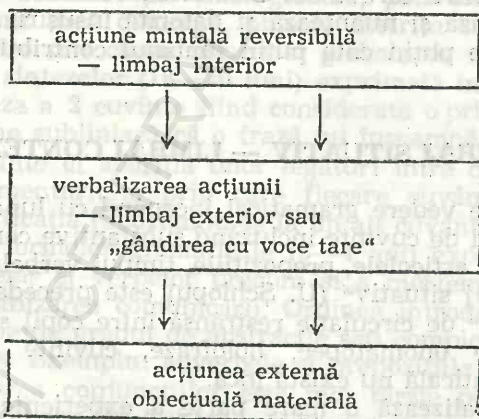
Ordinea achiziționării limbajului se leagă de valoarea informativă a cuvântului fiind învățate mai întâi cele cu valoare informativă mare. Propozițiile construite de copil includ acele unități și reguli

de combinare pe care el le-a putut înțelege. La început folosește un gen de expresii care a fost numit „fundamental“ (Javellen Huttenlocher) care includ cuvinte dintr-o clasă mai redusă combinate cu altele dintr-o clasă largă — exemplu „un biscuit“. Tot în vorbirea copilului se poate observa că un alt gen de expresii este format din două substantive iar altele includ un substantiv și un verb — adeseori verbul precedând substantivul. Bloom a observat că într-o serie de propoziții legate între ele uneori copilul omite unele elemente pentru a menține lungimea constantă a propoziției.

La vârsta preșcolară se trece de la dominanța exclusivă a limbajului situativ la limbajul contextual caracterizat printr-o structură mai complexă, expunere monologată mai amplă.

Caracterul situativ al limbajului se păstrează în povestirile copiilor ce evocă o experiență trăită nemijlocit — în timp ce reproduc însă povestiri auzite de la alții capătă pondere limbajul contextual.

Limbajul monologat se transformă treptat în limbaj intern fapt ce sporește funcția cognitivă și reglatoare a acestuia. Trecerea de la limbajul extern la cel intern se face prin parcurgerea fazei denumită „gândirea cu voce tare“. Exteriorizarea limbajului intern are loc atunci când copilul are de rezolvat o problemă complexă sau întâmpină dificultăți în activitatea sa. Schematic acest proces se poate reprezenta astfel:



J. Piaget a considerat că acest „monolog“ este o formă de manifestare a caracterului „egocentric“ al limbajului până la vârsta de 7 ani. Funcția socială a limbajului ar urma să se dezvolte după această vârstă — fapt contrazis de Vigotski care susține că acest limbaj ar avea și o orientare socială aducând ca argument faptul că

un copil își întrerupe aproape monologul atunci când este lăsat singur.

La vârsta de 6 ani copilul stăpânește principalele forme și categorii gramaticale ale limbii materne, receptivitatea față de fenomenele lingvistice fiind de altfel o caracteristică a preșcolarului și apoi a școlarului mic. Pe baza acestui simț al limbii copiii ajung să folosească tot mai corect formele și categoriile gramaticale și chiar să intervină în vorbirea altora dacă sesizează vreo greșeală. Generalizarea structurilor gramaticale îl ajută pe copil să vorbească din ce în ce mai mult dar poate și favoriza apariția unor greșeli infantile tipice sau adevărate „creații lingvistice”. Farmecul acestora nu trebuie să determine cadrele didactice sau părinții să le cultive, să le încurajeze ci dimpotrivă trebuie să le corecteze cu tact și răbdare.

Înșușirea citit—scrisului în perioada micii școlarități facilitează construirea unor propoziții, fraze mai complexe, amplifică expresivitatea limbajului atât a celui vorbit cât și a celui scris.

Pentru însușirea corectă a limbajului Siegfried și Tereza Engelmann recomandă:

- copilul să fie învățat să arate obiectele și să denumească mai întâi părțile corpului său
- răspunsurile bune să fie întărite printr-un cuvânt de laudă
- să fie obișnuit copilul cu calitățile expresive ale limbajului folosind diferite inflexiuni care indică stări sufletești diferite
- să nu folosească în comunicare un limbaj de copil ci dimpotrivă cel specific adultului
- să demonstreze că toate acțiunile pe care le întreprinde copilul pot fi redată prin cuvinte
- să-l învețe pe copil că vorbirea este o activitate folositoare care permite comunicarea cu cei din jur
- să vorbească cu copilul cât mai mult

Această ultimă idee (regulă) o găsim subliniată mai în toate lucrările de specialitate, R. Vincent subliniind în acest sens „copilul învață să vorbească cu atât mai bine cu cât este mai solicitat” (R. Vincent; 1972, pag. 40).

8.7. INSTRUMENTE PSIHOLOGICE DE STUDIERE A GÂNDIRII ȘI LIMBAJULUI

Cum putem ști dacă un copil se dezvoltă normal sau nu? Pr. Heuyer notează „copilul căruia îi apare primul dinte la șase luni care merge normal la doisprezece luni, care pronunță primele fraze la optsprezece luni și care este curat la cincisprezece luni, se va dezvolta normal”. Și totuși pe lângă aceste observații curente

realizate de mamă sau de alte persoane din anturajul copilului mic putem folosi în vederea cunoașterii acestuia și anumite probe psihologice. În capitolele anterioare au fost prezentate scale de dezvoltare psiho-motorie, în paginile următoare vor fi prezentate instrumente de investigație a nivelului de dezvoltare intelectuală. Probele propuse de A. Descoudres vizează atât componenta lingvistică a comportamentului copilului cât și schemele operatorii utilizate de acesta în rezolvarea unor situații problemă. Menționăm că rezultatele sunt orientative, ele nefiind obținute pe o populație românească.

8.7.1. Probă pentru evidențierea vârstei lingvistice

Indicații generale

Toate probele le vom aplica unui număr de 50 copii câte 10 din fiecare grupă de vârstă de la 3 la 7 ani, inclusiv (3—4—5—6—7 ani).

Proba 1: 20 de contrarii cu obiecte și imagini.

Pe un carton fixăm 9 feluri de obiecte sau imagini, astfel:

1. desenul unei ciuperci mari și mici
2. o peniță veche și una nouă
3. o bucată de fier (tare) și o bucată de cauciuc (moale) (copilul să le pipăie);
4. desenul unui bloc înalt și a unei case scunde
5. o bucată de hârtie netedă și una zgrunțuroasă (glaspaper) (pipăie)
6. fotografia unui bătrân și a unui tânăr
7. o bucată de stofă călcată și una mototolită
8. desenul unei linii drepte și a unei linii curbe
9. imaginea unui copil fericit și a unui trist (nefericit).

A 10-a probă constă în punerea pe fiecare mână a copilului a unei cutii grele și a unei cutii ușoare — cele două cutii sunt identice, numai că una va fi umplută cu cuie, cealaltă va fi goală.

Desfășurare:

Seria 1

Spunem: „vezi această ciupercă, ea este mai mare în timp ce aceasta este..., vezi această peniță, este veche, în timp ce aceasta este..., fierul este tare în timp ce cauciucul este...” etc. pentru toate cele 10 probe.

Seria 2 o reluăm după proba finală pentru a evita intervenția memoriei.

O realizăm invers, adică începem de la început (cu ciuperca), dar de data aceasta spunem: „vezi această ciupercă, este mică în timp ce aceasta este ... , vezi această peniță, este nouă, în timp ce aceasta este ...“ etc. cu toate cele 10 probe.

Observații: trebuie să obținem de la copil adjectivele pe care le-am subliniat — nu se admit sinonimele.

Notăm toate răspunsurile (există tendința de a răspunde în formă negativă: e greu, nu e greu).

Notăm pentru fiecare copil contrariile exprimate.

Interpretare: calculăm pentru fiecare grupă de vârstă contrariile rezolvate. Ex. luăm foaia pe care am notat rezultatele copiilor de 3 ani și constatăm că avem 8 copii cu 4 contrarii realizate (mare—mic, vechi—nou) și 2 copii cu numai 2 contrarii realizate (mare—mic). Întrucât cei 8 copii reprezintă 80% din totalul copiilor supuși, putem considera că la 3 ani numărul de contrarii realizate este egal cu 4.

În cazul în care situația este inversă, adică 80% din copii dau 2 contrarii și 20% — 4, considerăm că la 3 ani numărul contrariilor este 2.

Deci, numai acele valori care sunt realizate de cel puțin 75% (sau $\frac{2}{3}$ din totalitate) din populația supusă probei, sunt luate în considerare, ca valori reprezentative pentru o anumită grupă de vârstă.

Rezultate:

Model:

Vârsta minimă la care se reușesc	Numărul de contrarii
mic/3 ani	3 ani 2
mare/3 ani	4 ani 5
nou/4 ani	etc.
vechi/4 ani etc.	

Proba 2 — 10 lacune într-un text:

Este timp frumos, cerul este... (senin¹, albastru) soarele este foarte... (strălucitor²); Jana și Maria se duc să se plimbe pe câmp, ele adună... (flori³). Ele sunt foarte mulțumite auzind cântecele frumoase ale micilor... (păsărele⁴). Deodată, cerul se întuneacă, se

acoperă de ... (nori⁵). Fetițele se grăbesc să se întoarcă ... (acasă⁶). Dar înainte de a ajunge, cerul este spintecat de ... (fulgere⁷). Fetițele se sperie de zgomotul făcut de ... (tunete⁸). Ele se roagă să fie adăpostite, într-o casă, deoarece ploua puternic și nu aveau ... (umbrelor⁹, fâș etc.) și hainele lor erau complet ... (ude¹⁰).

Desfășurare

„Îți voi spune o povestire. Te rog, să fii atent și să o asculți. Când eu n-am să mai știu ce să spun, tu va trebui să ghicești și să spui ce trebuie spus“ (lucrăm cu textul în față).

Rezultat:

Vârsta la care se reușesc lacunele	Numărul de lacune reușite la fiecare vârstă	
flori/3 ani	3 ani	2
udat/4 ani	4 ani	3 etc.

Notăm răspunsurile

Admitem ca bune răspunsurile de la a 3-a lacună, dacă indică altceva decât „flori“, dacă este ceva care în mod real se poate aduna pe câmp (ciuperci, plante, frunze etc.).

Pentru răspunsul 4 admitem ca bun răspunsul care precizează particularizând o anume pasăre (rândunică etc.).

Pentru răspunsul 6 putem admite răspunsul „la școală“ etc. Deci, avem în vedere semnificația și considerăm ca bune acele răspunsuri care ne arată că copilul a înțeles această semnificație.

Interpretare: prelucrăm datele la fel ca proba 1.

Proba 3 — repetare de cifre

Dăm următoarele serii: 2—4; 5—6—3; 4—7—3—2; 8—4—6—5—9; 6—9—2—3—4—8.

Tehnica de aplicare:

Se spune: „Ascultă bine. Am să-ți spun niște cifre și tu le vei repeta imediat ce eu le-am spus. Ascultă!“ Dăm fiecare serie, așteptând după fiecare repetare de către copil (la spunem în ritm de comandă gimnastică).

Fiecare serie nu se dă decât o singură dată. Dacă nu a înțeles, putem repeta de mai multe ori seria întâi, până va da răspunsul corect. În acest caz însă, această serie nu o contăm ca fiind corectă. Ne oprim la seria pe care copilul nu o reușește, deși o repetă de 3 ori.

Performanța subiectului este egală cu ultima serie realizată corect. Ex. dacă subiectul a repetat corect seria 8—4—6—5—9 performanța sa este 5.

Interpretarea:

Prelucrăm datele la fel ca la proba 1, în scopul stabilirii pe grupe a seriei maxime pe care o repetă. Tabelul final va fi alcătuit astfel: (model)

Numărul de cifre repetate %						
Vârsta	2	3	4	5	6	7
3 ani	100	50	36	13	—	—
4 ani	100	71	50	17	—	—
5 ani	100	88	77	31	19	—
6 ani	100	79	76	53	33	—
7 ani	100	92	88	87	30	—

Proba 4 — materiale

Întrebări:

Din ce este făcută:

cheia (metal, fier)?

masa (lemn)?

linguriță (fier, argint)?

ferestrele (sticlă)?

pantofii (piele)?

casele (cărămidă, ciment, lemn)?

Interpretare: prelucrăm datele și rezultatele le înscrinem:

Numărul de materiale cunoscute la fiecare vârstă

Materiale	Vârsta	Vârsta	Nr. materiale
casele	4 ani	3	1
masa	4 ani	4	3
cheia	5 ani	etc.	etc.

Proba 5 — 8 contrarii fără obiecte

Este aceeași probă ca cea de la numărul 1 dar de data aceasta fără obiecte sau imagini.

Desfășurare:

Deoarece copiii mici nu cunosc termenul (contrar) spunem: Când supa nu este caldă, este...

— copiilor mai mari le spunem:

Când ceva nu este cald, este...

Cele 8 contrarii sunt:

1. cald — (frig);
2. uscat — (ud);
3. frumos — (urât);
4. neascultător — (ascultător);
5. curat — (murdar);
6. mare — (mic);
7. ușor — (greu);
8. vesel — (trist).

Pentru:

1. acceptăm frig și rece;
2. ud, umed;
3. trist, prost dispus, indispus, nemulțumit, nefericit;
4. ascultător, cuminte.

Interpretare:

Idem ca la celelalte cu tabel ca la proba 4. Putem face comparație cu rezultatele la proba 1 (contrarii cu obiectul).

Proba 6 — denumirea a 10 culori

Material: un carton pe care lipim 10 benzi colorate 2/6 cm. Culorile sunt: (alegem culori intense): roșu, verde, negru, roz, alb, violet, gri, galben, maro, albastru.

Desfășurare: se spune: „Vezi aceste culori frumoase? Cum se numește aceasta? Dar aceasta? Etc.

Interpretare: aceeași și tabelul idem ca la proba 4.

Desfășurare

Proba 7 — găsirea a 12 verbe

a) 6 verbe: a tuși, fricționa (freca), cânta, arunca, spăla, respira. Cerem astfel: „Te rog să-mi spui ce fac eu acum?“ și: tușim, frecăm, cântăm etc. în fața copilului. Imediat ce am executat o acțiune întrebăm: „Ce am făcut?“ (se notează răspunsul).

b) 6 acțiuni la care cerem copilului să imite mișcarea pe care o executăm noi întâi.

Cele 6 acțiuni sunt: să se scrie, să se aplece, să se balanseze, să se ridice, să sară, să împingă (o masă sau chiar „pe un copil“).

Experimentatorul scrie, se apleacă etc. și, după fiecare acțiune cere copilului să facă și el la fel, apoi îl întreabă: „Ce ai făcut acum?“ (se notează).

Interpretare: idem ca mai sus.

Proba 8 — este a doua parte a probei 1 (contrariul cu obiecte) vezi explicațiile la probă.

Notă: pentru a nu obosi copilul putem aplica proba în două etape (mai ales la vârstele mici).

Prelucrarea finală

Întocmim următorul tabel în care trecem valorile obținute de 75% din subiecți:

Proba	Vârsta				
	3	4	5	6	7
contrarii obiecte	4	5	6	3	12
lacune	2	3	4	6	3
cifre	3	3	4	5	6
contrarii fără obiecte	4	5	6	7	8
materiale	3	4	5	6	6
culori	2	3	4	6	8
verbe	4	6	8	9	11

Înscriem în acest tabel valorile obținute pentru vârstele respective. Pe baza acestui tabel putem stabili vârsta mintală a unui copil astfel: ex. Presupunem că X de 5 ani a obținut la toate probele următoarele valori:

Probe	Val. realizate	Vârsta lingvistică
contrarii	5	4
lacune	4	5
cifre	5	6
materiale	6	6
contrarii fără obiecte	5	4
culori	8	7
verbe	8	6
TOTAL: $37 : 7 = 5,3$ ani		

Pentru a completa coloana de vârstă lingvistică citim în tabelul 1. Astfel: la proba 1 a realizat 5. Urmărim pe orizontală, cărei vârste corespunde cifra 5 și constatăm că la 4 ani găsim această cifră, scriem la vârsta lingvistică cifra 4 etc.; pentru lacune cifra 5 etc. Totalul cifrelor de la vârsta lingvistică (ex. Nr. 37) se împarte cu 7 (total probe) și constatăm că X are o vârstă lingvistică=5 ani și 3 luni.

8.7.2. Probă pentru evidențierea „vârstei aritmetice“

Toate probele se vor aplica la fel ca și în cazul vârstei lingvistice. Este bine să se folosească aceiași copii (în ședințe diferite pentru a evita oboseala) pentru a putea să comparăm rezultatele la cele două probe.

Proba 1: Reproducerea numărului de obiecte

Material: — 16 nasturi de aceeași culoare;
— 2 cutii de carton;
— 2 coli albe.

Desfășurare: Experimentatorul și copilul stau la masă, față în față. Fiecare are în față o cutie cu 8 nasturi și câte o coală. Experimentatorul va lua un nasture și-l va pune pe masă în fața sa, pe coală. Va spune: „Vezi, eu voi lua nasturi din cutia mea și-i voi pune pe masă. Va trebui să faci și tu la fel imediat după ce fac eu. Ai înțeles?“

Experimentatorul așază nasturii în linie orizontală. La început 4 nasturi, apoi 2, apoi 3, apoi 5, apoi 7. Experiența se repetă de două ori, pentru a înlătura hazardul.

Notare:

Se notează numărul cel mai mare de nasturi așezați corect. Descoedres a stabilit:

- la 2½ ani se reușește cu 1 și 2 obiecte;
- la 3½ ani se reușește cu minim 3 obiecte;
- la 5 ani se reușește cu minim 4 obiecte;
- la 6 ani se reușește cu minim 6 obiecte.

Interpretare: Procedăm la fel ca pentru vârsta lingvistică.

Proba 2: Arătarea a atâtor degete câte obiecte arătam.

Desfășurare: Luăm din cutie 2 nasturi și-i spunem: „arată-mi cu degetele tale, tot atâtea degete de la mâna ta câți nasturi am aici“.

Se procedează la fel în ordinea următoare: după 2 nasturi urmează 1, 4, 3, 5.

Dacă nu înțelege, executăm noi cu un alt număr de obiecte (ex. 3), pentru a exemplifica sau cerem să exemplifice alt copil care a realizat proba.

Notare și interpretare — idem 1.

Se repetă de 2 ori.

Rezultate:

- la 3 ani reproduce 2 obiecte;
- la 4 ani reproduce 3 obiecte;
- la 5 ani reproduce 4 obiecte;
- la 6 ani reproduce 5 obiecte și mai mult.

Proba 3. Arătarea a tot atâtea obiecte câte degete (inversul probei 2).

Desfășurare: plasăm în fața copilului nasturii. Cerem copilului să ia tot atâtea nasturi câte degete îi arătăm noi la mâna noastră. Începem cu 1, apoi 4, 2, 5, 3.

Notare și interpretare — idem 1.

Se repetă de 2 ori.

Rezultate:

- la 3 ani — 1—2 obiecte;
- la 4½ ani — 3 obiecte;
- la 5 ani — 4 obiecte;
- la 6 ani — 5 obiecte și mai mult.

Proba 4. Imitarea loviturii

Desfășurare: batem din palme în ritm regulat (1 lovitură într-o jumătate de secundă). Putem folosi și un baston cu care lovim în podea. Copilul este întors cu spatele. Se spune: „Ascultă bine, am să bat. Tu vei asculta până termin' și când am terminat va trebui ca tu să bați din palme la fel. Dacă bat de mai multe ori, bați și tu, dacă bat de puține ori, faci și tu la fel“. Pentru exemplu, batem de două ori și spunem: „Hai, bate ca mine, aceleași lovituri“.

Ordinea de bătaie este 3, 1, 4, 2, 5, 7 etc.

Pentru fiecare număr repetăm de mai multe ori.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate:

- la 3½ ani reproduce 1 bătaie;
- la 4 ani reproduce 2 bătăi;
- la 5 ani reproduce 3 bătăi;
- la 6 ani reproduce 6 bătăi și mai multe.

Proba 5. Lovituri auzite (să spună câte lovituri a auzit)

Aceeași tehnică, de data aceasta îi cerem însă să spună câte lovituri a auzit.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate:

- la $4\frac{1}{2}$ ani spune că a auzit 1—2 băți;
- la 5 ani spune că a auzit 3 băți;
- la 6 ani spune că a auzit 4 băți.

Proba 6. Fără numărare să spună câte obiecte sunt

Desfășurare: Arătăm copilului grupe de 2, 4, 3 nasturi și-i cerem să spună câți sunt fără să-i permitem să numere.

Alinierea obiectelor se face fără să vadă copilul, punând paravan o hârtie. Dacă începe să numere, nu-l lăsăm, ci după ce a privit 5'' acoperim, și-i cerem să spună din memorie.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate:

- la $2\frac{1}{2}$ ani — 2/3 din copii spun 1;
- la 3 ani — 3/4 din copii spun 2;
- la 4 ani — 3/4 din copii spun 3;
- la 6 ani — 3/4 din copii spun 4 și 5.

Proba 7. Darea unor obiecte unei persoane sau la 2—3 persoane

Desfășurare: punem cutia cu nasturi în fața copilului și-i spunem: „Tu vezi acești nasturi? Ei bine! Vei lua un nasture pentru mine și unul pentru tine” și mai departe 3 pentru tine și 3 pentru mine, la fel 4 și 5 și 6.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate:

- la $2\frac{1}{2}$ ani — 1 obiect;
- la $3\frac{1}{2}$ ani — 2 obiecte;
- la $4\frac{1}{2}$ ani — 3 obiecte;
- la 5 ani — 4 obiecte;
- la $5\frac{1}{2}$ ani — 5 obiecte;
- la 6 ani — 6 obiecte.

Proba 8. Repetarea numărului

Desfășurare: se spune „Ascultă, bine, eu voi număra și tu vei repeta ce am numărat”.

Numărăm până la 10 astfel: 1, 2, 3; 1, 2, 3, 4 etc.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate:

- la $2\frac{1}{2}$ ani se repetă 1—3;
- la 3 ani se repetă 1—5;
- la $3\frac{1}{2}$ ani se repetă 1—6;

• la $4\frac{1}{2}$ ani se repetă 1—8;

• la 5 ani se repetă 1—9.

Probă 9. Numărarea unor obiecte cu degetul

Desfășurare: aliniem în fața copilului 10 nasturi și-i spunem: „Vezi acești nasturi? Atinge-i cu degetul“.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate:

• la $4\frac{1}{2}$ ani — până la 6;

• la 5 ani — până la 10;

• la 6 ani — până la 10 și mai mult.

Proba 10. Plasarea unor obiecte identice

Material:

a) pe un carton fixăm:

• 1 inel (1);

• o linguriță (2);

• un creion roșu (3);

• un nasture albastru (4).

b) alt carton (2) fixăm câte două obiecte de același fel la un loc (inel, linguriță, creion roșu, nasture);

c) alt carton (3) care cuprinde grupate câte 3 din aceleași obiecte, continuăm astfel până la 5—6 obiecte la un loc.

Pe cartonașe separate avem același număr de obiecte: adică o serie cu câte 1 obiect, alta cu 2—3 etc.

Desfășurarea:

Punem în fața copilului cartonul care cuprinde câte un obiect și dăm copilului cartoanele separate care cuprind câte un exemplar din aceste obiecte și îi cerem să le plaseze peste obiectele corespunzătoare de pe cartonul mare. Ordinea în care le dăm: linguriță, nasture, inel, creion.

Dacă este necesar, repetăm proba de 1, 2 ori. Apoi punem la o parte, pe masă cartonul mare și cele mici care cuprind câte 1 obiect. Procedăm în continuare la fel și cu cartoanele cu 2 obiecte. Dacă copilul lucrează fără ezitare, atunci începem un alt gen de probă și anume:

Plasăm pe masă, la stânga copilului cartonul mare cu câte un obiect și la dreapta copilului cartonul cu câte 2 obiecte. Îi dăm simultan în ambele mâini:

• în dreapta cartonul mic cu o linguriță;

• în stânga cartonul mare cu două lingurițe

(deci invers decât este, așezat cartonul mare). Copilul va trebui să plaseze la stânga cele două lingurițe și la dreapta o linguriță.

Dacă copilul reușește proba de deosebire a lui 1 și 2, trecem mai departe.

Proba se continuă la fel și pentru cartoanele cu 2 și 3 obiecte (schimbăm locul cartonului cu 2 obiecte). Reușita permite continuarea cu 3—4 (schimbând locul lui 3).

Notare și interpretare — idem 1.

Rezultate:

- la 2 $\frac{1}{2}$ ani știu să realizeze cu 1 obiect;
- la 3 ani știu să realizeze cu 2 obiecte;
- la 4 ani știu să realizeze cu 3 obiecte;
- la 5 $\frac{1}{2}$ ani știu să realizeze cu 4 obiecte.

Respectiv, copiii deosebesc pe 1 de 2, 2 de 3, 3 de 4.

Proba 11. Plasarea obiectelor așezate diferit

Material: desenul a 4 obiecte

- farfurie, castron;
- linguriță, cuțit

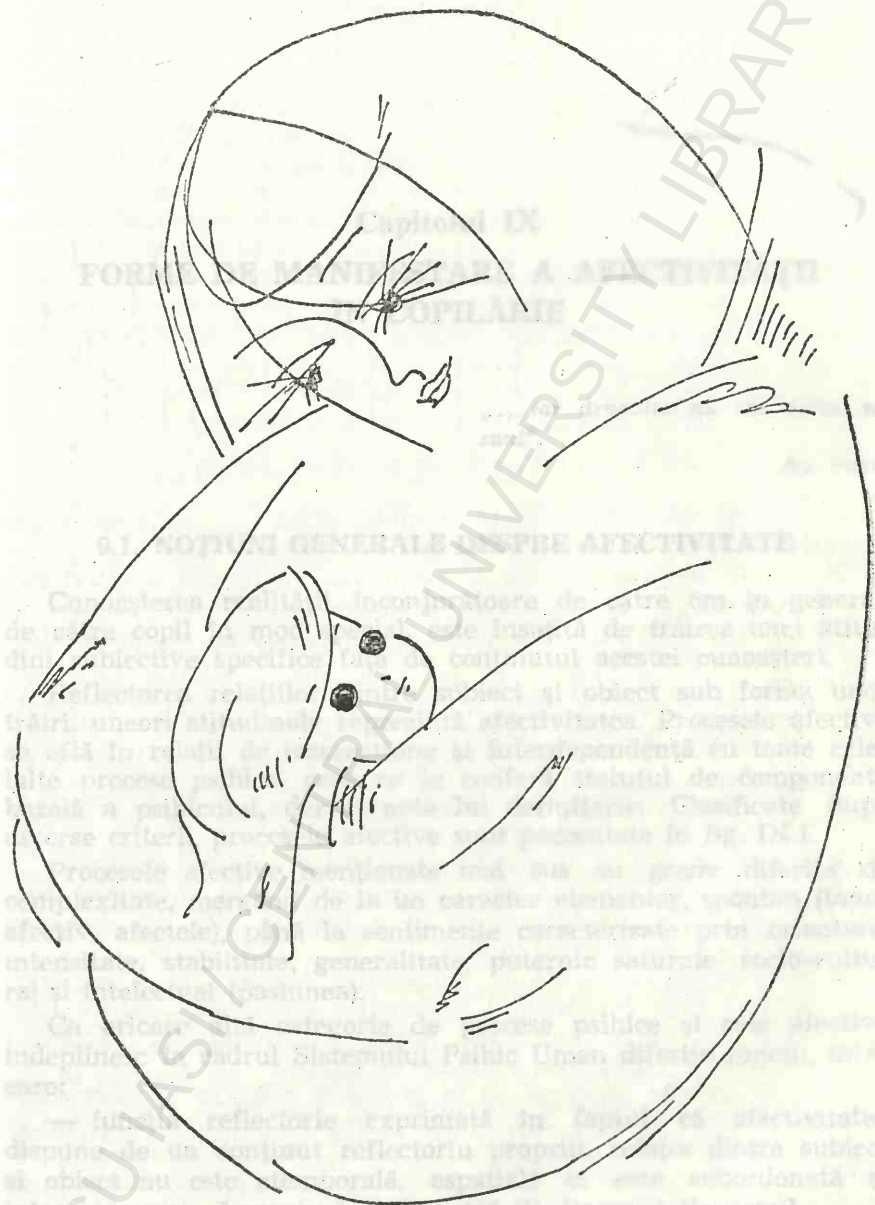
care sunt plasate pe un carton mare, diferit față de poziția din cartonul mic. Vom avea 4 cartoane, care vor conține de la 1—4 obiecte și, respectiv, cartonașe mici în care obiectele corespunzătoare vor fi dispuse diferit, ex. pe cartonul 1.

Furculița va fi orizontal desenată pe cartonul mare și vertical pe cartonul mic. Farfuria va fi în mijloc pe cartonul mare și în colț dreapta pe cartonul mic etc.

Tehnica de aplicare este la fel ca pentru proba 10.

Notarea și interpretarea — idem 1.

Rezultate: idem ca la proba 10.



Dacă copilul reușește probe de clasificare a lui 1 și 2, trecem mai departe.

Proba se continuă la fel și pentru cartoușele cu 2 și 3 obiecte (schimbând locul cartoușului cu 2 obiecte). Reușita se poate continua cu 3—4 (schimbând locul lui 2).

Notare și interpretare — Idem 1.

Rezultate:

- la 2 ani știu să realizeze cu 1 obiect
- la 2 ani știu să realizeze cu 2 obiecte
- la 3 ani știu să realizeze cu 3 obiecte
- la 4 ani știu să realizeze cu 4 obiecte

Respectiv, copiii deosebesc pe 1 de 2, 2 de 3, 3 de 4.

Proba II. Plasarea obiectelor așezate diferite

Material: desenul a 4 obiecte

- farfuria, cestron,
- lingurița, cutit

Obiectele sunt plasate pe un carton mare, diferit față de poziția din cartoușul mic. Vor avea 4 obiecte, care vor conține de la 1—4 obiecte și respectiv cartoușul și în care obiectele sunt plasate în moduri diferite.

Farfuria va fi orientată dreapta pe cartoușul mare și vertical pe cartoușul mic. Farfuria va fi plasată pe cartoușul mare și în altă dreapta pe cartoușul mic.

Modul de aplicare este la fel ca pentru proba 10.

Notare și interpretare — Idem 1.

Rezultate: Idem cu la proba 10.

Progresele înregistrate în domeniul științelor comportamentului și al psihologiei au condus la o înțelegere mai profundă a mecanismelor care stau la baza reacțiilor emoționale în primul an de viață.

Capitolul IX

FORME DE MANIFESTARE A AFECTIVITĂȚII ÎN COPILĂRIE

„...iar dragoste nu am nimic nu
sunt“.

Ap. Pavel

9.1. NOȚIUNI GENERALE DESPRE AFECTIVITATE

Cunoașterea realității înconjurătoare de către om în general, de către copil în mod special, este însoțită de trăirea unei atitudini subiective specifice față de conținutul acestei cunoașteri.

Reflectarea relațiilor dintre subiect și obiect sub forma unor trăiri, uneori atitudinale reprezintă afectivitatea. Procesele afective se află în relații de interacțiune și interdependență cu toate celelalte procese psihice, ceea ce le conferă statutul de componentă bazală a psihicului, dar și nota lui definitorie. Clasificate după diverse criterii, procesele afective sunt prezentate în fig. IX.1.

Procesele afective menționate mai sus au grade diferite de complexitate, mergând de la un caracter elementar, spontan (tonul afectiv, afectele), până la sentimente caracterizate prin orientare, intensitate, stabilitate, generalitate, puternic saturate socio-cultural și intelectual (pasiunea).

Ca oricare altă categorie de procese psihice și cele afective îndeplinesc în cadrul Sistemului Psihic Uman diferite funcții, între care:

— funcția reflectorie exprimată în faptul că afectivitatea dispune de un conținut reflectoriu propriu, relația dintre subiect și obiect nu este atemporală, spațială ci este subordonată și integrată unor „împrejurări de viață“ (P. Popescu Neveanu).

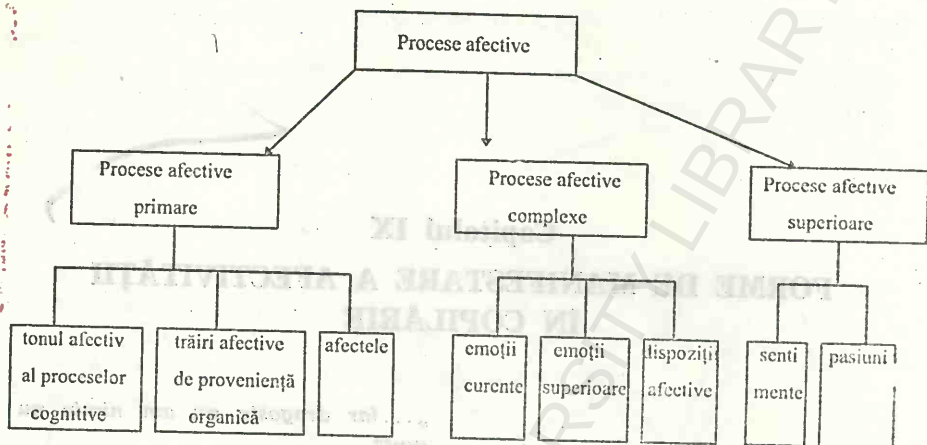


Fig. nr. IX.1. Clasificarea proceselor afective

— funcția adaptativ-reglatorie manifestată în punerea organismului în acord cu situația, reglarea conduitei umane.

Procesele afective servesc la susținerea energetică a activității, ele potențează și condiționează acțiunea individuală. Indiferent că sunt elementare sau au o anumită complexitate, procesele afective au câteva proprietăți:

- polaritatea constă în tendința acestora de a gravita fie în jurul polului pozitiv, fie al celui negativ și apare ca urmare a satisfacerii/nesatisfacerii trebuințelor sau aspirațiilor noastre;
- intensitatea indică profunzimea, tăria, forța de care procesele afective dispun la un moment dat;
- durată constă în persistența în timp a trăirilor afective;
- mobilitatea exprimă fie trecerea rapidă în interiorul aceleiași trăiri emoționale de la o fază la alta fie trecerea de la o stare afectivă la alta;
- expresivitatea constă în capacitatea acestora de a se exterioriza prin intermediul expresiilor emoționale, dintre care cele mai importante sunt: mimica, pantomimica, modificări de natură vegetativă, schimbarea vocii.

Ce cale trebuie parcursă de la procesele afective primare până la cele superioare, cum apar primele reacții emoționale, cum se stabilizează acestea, cum poate individul să-și stăpânească anumite conduite emoționale, sunt întrebări la care vom încerca să răspundem în paginile următoare.

9.2. PRIMELE REACȚII EMOȚIONALE

Progresele înregistrate în domeniul motricității, limbajului și a conduitelor inteligente facilitează apariția unor serii de reacții emoționale în primul an de viață care sunt condiționate de o anumită maturizare nervoasă, pe de o parte, iar pe de altă parte de un climat social corespunzător, relațiile interpersonale, natura și intensitatea acestora contribuind în mare măsură la cristalizarea emoțiilor și mai târziu a sentimentelor. Fiind impresionat mai întâi de figurile oamenilor, în special figura mamei și apoi de lucruri, copilul în primul an de viață manifestă, după opinia Stelei Teodorescu următoarele forme de reacții sociale:

- în jurul vârstei de 3 săptămâni reacția socială este nespecifică și este cauzată de prezența umană declanșând conduită de supt, considerată reflex necondiționat;
- după 1 lună apare o reacție socială specifică concretizată în manifestarea vioiciunii (a zâmbetului);
- la 2—3 luni răspunde prin țipete la țipetele altui copil, ascultă când i se vorbește;
- la 3 luni „salută” cu strigăte apariția unei persoane, îndeosebi a mamei.

Prin ce se caracterizează emoționalitatea copilului în primul an de viață? În primul rând trebuie să semnalăm faptul că limbajul emoțional este sărac și de multe ori greu inteligibil, reacțiile emoționale nu au încă un caracter convențional, standardizat ca în cazul adultului, predomină emoțiile considerate negative, frica, anxietatea, furia, agresivitatea.

Agresivitatea explozivă, dominant emoțională reprezintă de regulă un răspuns al copilului la o stare de frustrare, de privare de un bun sau un drept, când gratificările cu care el este obișnuit nu apar la timp, servirea mesei de exemplu. Mai târziu extinderea universului de cunoaștere prin dobândirea mersului și a limbajului îl face pe copil să-și dea seama că între ceea ce el dorește să facă și posibilitățile de care dispune există un decalaj, uneori destul de mare. Posibilitățile de compensare fiind reduse facilitează manifestarea „crizelor” de furie și agresivitate.

În ce privește anxietatea, P. Osterrieth subliniază că aceasta ar fi cauzată de „alternarea situațiilor familiale pe care sugarul nu le poate recunoaște sau prezența persoanelor străine”, necunoscutul, neobișnuitul având un mare potențial anxiogen.

Alteori apariția unui zgomot foarte puternic, a unei lumini orbitoare, pierderea bruscă a unui reazem (când copilul stă în șezut) determină manifestările anxioase, temerile copilului.

După opinia lui S. Freud, organizarea conduitelor afective timpurii ia forma așa-numitelor „complexe” între care amintim: „complexul servajului” legat strâns de imaginea mamei și exprimat în relația de dependență dintre aceasta și copil; „complexul de intrusiune” manifestat în forma geloziei determinate de interpunerea unei a treia persoane între mamă și copil.

Printre reacțiile emoționale pozitive din primul an de viață amintim în primul rând zâmbetul — care apare după opinia multora în luna a 3-a și semnifică o primă formă de limbaj. În ce condiții poate să apară zâmbetul? — în primul rând prezența unei persoane afectuoase, tandre, iubitoare, care este mama; mișcarea ritmică asociată cu cântec sau prin contagiune. Stela Teodorescu subliniază în acest sens „A răspunde prin surâs, surâsului matern și a reacționa prin emisii vocale la vorbele mamei înseamnă a pregăti prin acest predialog, oricât de sărac ar fi conținutul său psihic — veritabilul contact afectiv și social care se va elabora în lunile și anii următori” (1976, pag. 63). Sistematizând achizițiile din domeniul afectivității în primul an de viață notăm:

Tabelul nr. IX.1

Reacții emoționale în primul an de viață

Vârsta în luni	Manifestări ale conduitelor afective pozitive
0—1 luni	reacții nespecifice, prezența umană declanșează suptul
2 luni	mină voioasă, mișcă mâinile și picioarele, scoate țipete scurte și clare
3 luni	apare zâmbetul cu semnificație psihologică imaginea părinților dobândește consistență și diferențiere se inhibă în prezența persoanelor străine
4—5 luni	răspunde la mimica adultului dobândește capacitate de diferențiere
6 luni	se recunoaște în oglindă apare conduita triumfului în cadrul acțiunilor cu obiecte (P. Janet) apare bucuria de sine, mândrie
8—12 luni	manifestă tandrețe, învață să iubească dacă este iubit

De-a lungul primului an de viață și nu numai copilul desfășoară o intensă activitate de deprindere a emoțiilor și mai târziu a sentimentelor. Printr-un mecanism de contagiune copilul învață să râdă, să se bucure, dar și să se enfurie, să-și manifeste mânia, încăpățănarea, el acționând astfel prin reciprocitate asupra conduitei celorlalți prin propriile sale mimici.

Trebuința, nevoia de afecțiune în primul an de viață este extrem de puternică, nesatisfacerea acesteia având consecințe devastatoare asupra devenirii ulterioare a copilului. Cercetările întreprinse de Spitz au subliniat că separația de mamă pe o perioadă mai mare de 1 lună declanșează trăirea de către copil a unei stări de depresie însoțită de manifestări specifice: tulburări de somn, scăderea tonusului, creșterea susceptibilității la boli, scăderea sociabilității, sporirea atitudinilor de refuz a jucăriilor sau chiar alimentației; devin apatici, somnolenți. Prezența mamei este o necesitate resimțită de copil dar nu este suficientă în conturarea unei personalități sănătoase deoarece „dragostea, este cea de care are nevoie copilul“ (P. Osterrieth; pag. 26, 1976).

Progresele sociabilității exprimate și în relația copil—copil devin evidente începând cu luna a 6-a și iau forma mai întâi a contactului vizual, apoi contactul prin atingere, a manifestării dorinței de contact, a căutării unui partener covârșnic (cu pri-virea). Ch. Bühler observând comportamentul infantil distinge: copii insensibili la prezența altor copii; copii fascinați de prezența altora sau copii care manifestă interes sau dezinteres față de alți copii, prefigurându-se tipurile umane de mai târziu.

9.3. STABILIZAREA EXPRESIILOR EMOTIONALE

Maturizarea motrică, apariția limbajului, apariția primelor elemente ale conștiinței de sine se vor răsfrânge și în planul afec-tivității. În perioada 1—3 ani reacțiile emoționale vor dobândi o oarecare stabilizare, o localizare a cauzelor ce le determină copilul ajunge să înțeleagă că o anumită satisfacție poate fi și amă-nată, el își poate compensa supărările, iar pe cale simbolică poate trăi chiar și anumite plăceri, jocul devenind cadru de descărcare a unor tensiuni. Emoțiile trăite de copil sunt foarte profunde; unele având ecouri îndepărtate, simte nevoia de afecțiune, se bucură și suferă puternic, este impresionabil, receptiv la umor, milă și compasiune. Dintre reacțiile emoționale negative care per-sistă și în această perioadă amintim anxietatea și agresivitatea ale căror cauze pot fi:

— neputința copilului de a face față solicitărilor mediului extern;

— teama de a pierde sprijinul matern sau satisfacțiile generate de alte persoane îndrăgite de copil;

— blamul, dezaprobarea, pedepsele sunt trăite de copil ca devalorizări ale sinelui;

— granița Eu—Altul nu este bine stabilită, copilul preluând prin imitație temerile, tendințele agresive ale celuilalt;

— descoperirea unei lumi noi, grație mersului și limbajului, poate genera trăirea unor experiențe de anxietate și chiar devvalorizante;

— întinericul, furtunile, persoanele străine, animalele pot constitui surse ale temerilor copilului dacă acestea sunt întărite de către adult.

Tendințele spre agresivitate ale copilului iau naștere în situațiile în care acesta nu-și poate coordona propria conduită, fie că i s-au propus sarcini prea dificile, fie că adulții sau frații mai mari îi pun mereu piedici în calea dorințelor sale.

În încercarea adultului de a educa emoțiile copilului trebuie avut în vedere ca cele negative să nu se stabilizeze evitând riscul transformării lor în trăsături dominante ale viitoarei personalități. De aceea, activitățile copilului trebuie judicios organizate, să existe o măsură în distribuirea sarcinilor care să respecte particularitățile de vârstă, grupul să evalueze corect posibilitățile copilului.

Plăcerile și suferințele copilului servesc la fixarea unor deprinderi, fapt mai evident în activitatea de învățare de mai târziu, când pedeapsa sau recompensa consolidează legătura dintre semnal și acțiune, o sancțiune contribuind la eliminarea încercărilor negative și a asocierilor incorecte.

Spre 3 ani copilul devine parcă brusc neascultător, încăpățânat, capricios, greu de supus și de dominat, neînțelegător, constituindu-se un fel de negativism primar. H. Wallon motivează că această „criză de independență” este marcată de dependența existentă încă a copilului față de adult. Dorința de a face singur sau acel „eu fac”, descoperirea puterilor eului dar și a limitelor acestuia par să alimenteze această criză de opoziție. Ch. Bühler subliniază în acest context că vârsta de 1—3 ani este „vârsta dureroasă”, cristalizarea voinței copilului se face într-un moment când încă este dependent de adult, când copilul depinde de acele persoane față de care trebuie să-și apere eul.

Care sunt cauzele acestei crize de opoziție?

- adualismul gândirii infantile, incapacitatea copilului de a se plasa și înțelege punctul de vedere al celuilalt;
- atitudinea adultului față de dorința copilului de a face ceva singur, utilizându-și propriile puteri;
- anumite stări de natură fiziologică — boală, foame etc.;
- răsfățul, dragostea „oarbă“;
- întreruperea unei activități plăcute, mai ales a unui joc simbolic.

În acest sens A. Freud notează: „Copilul care cu o clipă înainte era cal sau elefant, care necheza sau mugea și mergea în patru labe trebuie să fie gata în clipa următoare să se așeze frumos la masă și să stea cuminte. Îmblânzitorul de lei este obligat să dea ascultare bonei, exploratorul sau piratul este silit să meargă la culcare tocmai în momentul în care lumea adulților se pregătește să devină mai interesantă“ (A. Freud citată de P. Osterrieth, pag. 83, 1976).

Această formă de încăpățănare sau de opoziție prezentată mai sus poate avea cauze de natură educativă, atitudini greșite ale părinților, concepții greșite privitoare la copil. P. Osterrieth subliniază că există părinți care văd în copil un adult nedezvoltat, „copilul-pitic“ ce impune o permanentă corijare; sau „copilul marionetă“ care trebuie să se conformeze întru totul regulilor impuse de adult; „copilul-sălbatic“ ce necesită activitate de dressaj sau „copilul înger“ — copilul inocent, adorat pentru puritatea și perfecțiunea lui. În realitate însă copilul trebuie privit în devenire, ca un „candidat la umanitate“ (H. Pieron) cu toate trăsăturile ce sunt specifice diferitelor etape de dezvoltare ontogenetică.

Dintre reacțiile emoționale pozitive care se manifestă în perioada 1—3 ani amintim: râsul, simpatia, atașamentul. Râsul provocat inițial de situații ambigue, de neprevăzut, evoluează spre înțelegerea de către copil a umorului, comicului, a păcălelii, ceea ce reflectă o dezvoltare a cunoașterii realității, dar și o diversificare a raporturilor sociale. Intensificarea procesului de socializare face posibilă instalarea vârstei „marilor râsete infantile“, cum o numește P. Osterrieth.

Conduitele de atașament se complică și diferențiază, copilul devine selectiv față de membrii familiei, pregătind trecerea în „stadiul oedipian“ (S. Freud). Zâmbetul, mângâierile, accesesele de afecțiune sunt forme de manifestare a atașamentului, totuși nu putem spune că afectivitatea explozivă face loc unor sentimente veritabile. Trebuința și dorința dispar odată cu actul, plăcerea, durerea, emoția sunt situaționale, sentimentele sunt intelectualizate.

zate, sunt puternic socializate se învață în perioada următoare în cursul activităților și al contactelor inter-personale. Ph. Malrieu notează că la copilul de 1—3 ani binele se confundă cu agreeabilul, îndatorirea cu necesitatea, frumosul cu stridentul.

9.4. NEVOIA DE IDENTIFICARE

Dorința de independență manifestată spre vârsta de 3 ani, criza de opoziție lasă loc conformismului, unei atitudini mai realiste și mai obiective care va facilita trecerea de la joc la învățare. Dezvoltarea afectivității din perioada preșcolară trebuie raportată la procesul de identificare, mai întâi, cu modelele parentale, iar după 5 ani cu alte modele care pot fi furnizate de contactele sociale și culturale ale copilului. În acest proces de identificare un rol important îl au părinții. Copilul-băiat descoperă treptat deosebiri ce îl separă de mamă, descoperă faptul că face parte din aceeași „tagmă” cu tatăl său care este puternic, iubit și admirat de mama sa. Comparația pe care o face între micimea lui, lipsa de însemnătate și forță, bărbăția tatălui său va genera trăirea unei stări de frustrare, cunoscută sub numele de „complexul oedipian” în concepția psihanaliștilor. Fetițele se pare că trec prin aceleași stări, tata fiind văzut ca plin de prestigiu, devine ținta interesului și admirației.

Tata care a fost considerat până la această vârstă ca un fel de dublură a mamei, ajunge acum un personaj central care va stârni o anumită dorință de câștigare a afecțiunii. Băiatul va încerca un sentiment de teamă față de tatăl său în care vede o amenințare, un personaj care se interpune între el și mama sa.

Descoperirea diferențelor de sex, grație curiozității infantile va modifica substanțial relațiile dintre frați (complexul Cain), care uneori poate genera grave tulburări de conduită. În marea majoritate a situațiilor însă relațiile dintre frați constituie un fel de prototipuri pentru raporturile extrafamiliale. Instalarea jocului ca formă dominantă de activitate facilitează apariția și consolidarea unor noi emoții legate de dorința de competiție, dorința de colaborare dar și trăirea sentimentului de culpabilitate, pudoarea sau mândria. În cadrul activităților desfășurate în grădiniță se cultivă curiozitatea copilului, dorința de nou ca elemente ale sentimentelor intelectuale de mai târziu, sau se rafinează gustul artistic, premisă a sentimentelor artistice.

Criza de opoziție manifestată în jurul vârstei de 3 ani se rezolvă în perioada preșcolară numai dacă, cum arată R. Vincent,

părinții (sau adulții în general) nu devin „prea temători“ sau prea severi; nu se „resemnează“ neputând să refuze copilului nimic, sau nu devin „ciclici“ oscilând permanent între da și nu.

9.5. SPRE O VIAȚĂ AFECTIVĂ ECHILIBRATĂ

Progresele intelectuale și cele în planul socializării contribuie la resorbția complexului oedipian, la dispariția „fixației“ afective asupra unuia din părinți. Copilul devine capabil să iubească oamenii în mod mai obiectiv, nuanțat, se atașează și de alte persoane, viața afectivă devine mai echilibrată, mai discretă. La începutul perioadei 6—10 ani copilul manifestă o ambivalență afectivă, tinde spre extreme și acte excentrice, este zgomotos, uneori nepoliticos. Spre 10 ani însă modul de exprimare a stărilor afective se schimbă; copilul încearcă să imite adultul, este mai reținut, chiar meditativ, fața câștigă în expresivitate.

Reacțiile afective ale micului școlar sunt mai controlate, crește capacitatea de simulare și empatie, căpătând interes mecanismele de apărare a eului.

Noul tip de activitate dominantă — învățarea — va facilita apariția și mai ales îmbogățirea conținutului vieții afective. Sentimentele morale sunt destul de puternice, ele influențând pozitiv conduita școlarului, rușinea, sentimentul datoriei, al responsabilității, sângea, conștiinciozitatea alimentează succesele în activitatea școlară. Dorința de reușită, dorința de a fi lăudat constituie premise pentru dezvoltarea sentimentului mândriei, a simțului critic și autocritic. Activitățile de citire, desen, muzică permit dezvoltarea în continuare a sentimentelor estetice, punct de plecare pentru apariția primelor produse originale, creatoare. Insuccesele școlare repetate, dificultățile de adaptare la noul mediu școlar pot întreține anumite stări de frustrare, de anxietate, de negativism.

Evoluția conduitelor afective în copilărie nu poate fi separată de procesul constituirii conștiinței de sine, a imaginii de sine și de altul. Despre modul în care se constituie imaginea de sine, despre etapele acestei constituirii vom vorbi în capitolul următor.

Capitolul X

CONȘTIINȚA DE SINE ȘI IMAGINEA DE SINE ÎN COPILĂRIE

*„Cunoașterea de sine este cheia
apropierii de cei din jur, mă cu-
nosc prin alții, iar pe alții îi iden-
tific prin mine“.*

V. Pavelcu

10.1. COPILUL ÎȘI DESCOPERĂ PROPRIUL CORP

„Copilul nu este copil fiindcă e mic — el este copil ca să devină adult“ scria la început de secol Ed. Claparede. Copilăria este o perioadă de umanizare a individului, de ucenicie a manifestărilor naturii umane. W. James denumea mica copilărie „o confuzie mare, înfloritoare și zgomotoasă“ căreia îi lipsește conștiința de sine, aceasta fiind o achiziție a primilor 5—6 ani de viață, făcând cele mai vizibile progrese odată cu apariția limbajului — în al doilea an de viață.

Mersul, vorbirea, utilizarea raționamentului intuitiv, marile achiziții intelectuale din perioada miciei școlarități permit constituirea și manifestarea conștiinței de sine.

Ananiev subliniază că există două concepții în privința apariției și manifestării acesteia:

— una destul de răspândită presupune că încă din primele luni de viață copilul ar avea o oarecare formă de conștiință de sine.

— alta raportează formarea conștiinței de sine la un tip fundamental de activitate independentă.

După prima concepție, conștiința de sine se manifestă încă în primul an de viață prin recunoașterea imaginii proprii în oglindă,

mecanismul fundamental constituindu-l dezvoltarea mișcărilor voluntare, mersul și limbajul.

După cea de-a doua concepție conștiința de sine se formează numai prin raportare la o activitate relativ-independentă, manifestată prin obișnuința copilului de a se îngriji singur, jocul independent, învățarea de tip școlar, apariția deci a scopului ca anticipare a rezultatelor acțiunii. Dacă avem în vedere faptul că în structura imaginii de sine intră două categorii mari de elemente:

- reprezentări corporale dinamice și

- reprezentări asupra propriilor posibilități de acțiune din care se dezvoltă mai târziu reprezentările asupra rolului social atunci acceptăm ca fiind valabile ambele concepții menționate de Ananiev.

Mulți dintre autori susțin ideea primatului așa numitului „eu fizic” (W. James; P. Janet; Kagan etc.) De exemplu: P. Janet justifică din punct de vedere biologic această ipoteză prin analiza mecanismelor fiziologice de autoordonare a funcțiilor organismului și prin raportarea acestora la autoreglarea sub formă de kinestezie. P. Janet dezvoltă ipoteza asupra acțiunilor repetate și a emoțiilor „triumfului și înfrângerii” care ar constitui după opinia sa fondul inițial al conștiinței de sine. Copilul începe în a se comporta subiectiv față de propria persoană datorită mecanismului de autoreglare a organismului.

Stadiul de la nașterea până la aproximativ un an și jumătate este numit de J. Piaget stadiul „senzorio-motor”, copilul primește impresii din mediul înconjurător, reacționează dar nu există încă un — eu-mediator, aceste reacții se pierd într-un „tot” fără formă în ceea ce J. Piaget numește un „absolut nediferențiat” al eului și mediului.

Un prim pas în constituirea imaginii de sine este formarea la copil a „schemei corpului”, moment plasat de marea majoritate a autorilor în primele luni de viață. H. Wallon susține că sugarul își descoperă degetul mare în primele zile, mai târziu (2 luni) se joacă cu mâinile de parcă ar fi niște obiecte străine de el și le privește fără să-și dea seama că aparțin propriului său corp. La fel își privește picioarele, ca pe niște pasionante jucării. Descoperirea universului începe prin pipăirea spațiului imediat înconjurător, iar unele din primele „obiecte” întâlnite în acest spațiu sunt propriile membre. Iată de ce jocul cu propriile mâini și picioare — spune Revers — este o trăire ludic-senzorială, în acest context apărând deosebirea dintre corp și lucru.

Ananiev subliniază că până la 9—10 luni copilul se joacă cu picioarele ca și cu oricare obiect din spațiul imediat înconjurător. Această acțiune încetează aproape brusc odată cu apariția mersu-

lui, picioarele transformându-se din obiecte ale jocului în mijloace de joc, copilul începe să acționeze cu picioarele. În jurul vârstei de 11—12 luni copilul începe să distingă ca fiind exterioare obiectele care-i ating capul, mâinile, picioarele. În această fază — scrie Ananiev — copilul își reprezintă conturul capului, mâinilor, picioarelor, omițând trunchiul, el mai mult simte decât cunoaște părțile corpului. Desprinderea copilului de spațiul exterior este legată de următoarele:

- dezvoltarea capacității de diferențiere vizual-spațială,
- dezvoltarea „propriului spațiu“, al corpului copilului.

Spațiul propriului corp evoluează de la spațiul „gurii“ la cel vizual al mâinilor, la deplasarea spațială care contribuie la lărgirea câmpului vizual. Dezvoltarea „propriului spațiu“ atrage după sine schimbarea modului de separare a obiectelor de mediu proces însoțit de diferențierea formei, mărimii, durității și separarea propriului corp delimitat spațial de celelalte obiecte.

Reprezentările corporal-dinamice apar grație stăpânirii de către copil a spațiului concret, copilul învață treptat să separe acțiunea de obiectul acesteia. Inhibiția, sistarea acțiunii în neprezența obiectului dorit „acțiunile întârziate“, „înfrângerea propriei dorințe“ sunt primele manifestări ale voinței care vor evolua grație dezvoltării limbajului și gândirii.

O a doua etapă în constituirea conștiinței de sine în această perioadă denumită și copilăria timpurie „early childhood“ este separarea propriei persoane de acțiunile proprii, înțelegerea lumii exterioare este însoțită de înțelegerea propriei persoane, ceea ce duce la constituirea „eu-lui“. M. Mahler oferă o interesantă descriere a achizițiilor din domeniul cunoașterii de sine în perioada 0—3 ani, prezentând dezvoltarea self-ului ca un proces de separare, de conturare a individualității proprii. Astfel ea distinge următoarele faze și subfaze ale evoluției cunoașterii de sine în copilăria timpurie.

— 0—2 luni — perioada „normal autistic“ dominată de senzații interne, de tensiunile provocate de trebuințele fiziologice, sensibilitate scăzută față de lumea exterioară,

— 2—5 luni — „symbiotic-phase“ — copilul include mama în aria self-ului, este dependent fizic și afectiv față de aceasta, este perioada caracterizată de o fuziune de imagini și reprezentări a două lumi separate — cea internă proprie și cea externă,

— 6 luni — „separation-individuation“; etapă ce cuprinde alte câteva subfaze: „differentiation“ — când copilul devine mai rapid în mișcări, atent, persistent; „practicing subphase“ — 10—12 luni perioada în care apare mersul care contribuie la extinderea sferei

de explorare, la dezvoltarea autonomiei. M. Mahler consideră că primul pas pe care copilul îl poate face este înspre mamă. Între 12—14 luni copilul traversează o nouă perioadă denumită „rapprachment“ (stabilirea de relații) marcată de evoluția în continuare a autonomiei, dezvoltarea funcțiilor cognitive mai complicate, utilizarea limbajului și a unor scheme intelectuale, acestea contribuind la delimitarea copil—mamă; „eu—mamă“. O ultimă fază descrisă de M. Mahler este cea a „consolidation of personality“ caracterizată de constanță emoțională, imaginea sinelui este separată de imaginea „celuilalt“, dezvoltarea permanenței obiectului și reprezentărilor mintale în sens piagetian.

• Odată cu dezvoltarea limbajului și a reprezentărilor, copilul este capabil să dezvolte și să mențină o imagine cât de cât stabilă a self-ului.

• Descoperirea în oglindă sau „stadiul oglinzii“ când copilul își dă seama că formează un tot bine conturat este un moment important plasat de unii autori în a 17 lună de viață (Ch. Darwin) de alții în a 19-a lună (Preyer) sau în a 24-a lună (Gesell).

Indiferent că este vorba de luna a 17-a sau a 24-a autorii, în unanimitate, recunosc că identitatea de sine, apariția acesteia este legată de momentul în care copilul se recunoaște în oglindă. Încă în 1877 Ch. Darwin nota că privirea, admirarea propriei imagini în oglindă însoțită de exclamația „Ah!“ sunt primele forme de manifestare a conștiinței de sine.

Investigații ulterioare confirmă ipotezele lui Ch. Darwin și Preyer subliniind chiar că ar exista diferite stadii în procesul recunoașterii în oglindă. Astfel Dixon care realizează un studiu pe un număr de copii cuprinși între 4—12 luni subliniază existența următoarelor stadii:

— stadiul I numit de Dixon „mother“ (mama) — în care copiii nu manifestă un interes deosebit față de imaginea propriei persoane dar recunosc imediat figura mamei, recunoaștere însoțită de zâmbete, priviri insistente și vocalize,

— stadiul II — numit „playmate“ („propriu coleg de joacă“) copiii devin interesați în recunoașterea de sine, recurg la repetarea în fața oglinzii a unor acțiuni simple, de exemplu deschiderea și închiderea gurii,

— stadiul III — denumit de Dixon „Who dat do dat when I do dat?“ („Cine face așa când fac eu așa?“) copilul este acum capabil să distingă între imaginea proprie în oglindă și imaginea altor copii și preferă să interacționeze cu imaginea altora. Este perioada în care copilul poate să răspundă la întrebările „Where is — x?“ „Where are you?“ (Unde este x?; Unde ești tu?).

Apariția și dezvoltarea limbajului la sfârșitul primului an de viață constituie elemente esențiale în procesul evoluției de sine, acesta îi oferă copilului posibilitatea de a denumi obiectele, de a înțelege utilitatea și semnificația lor. Elementul constant al conștiinței de sine care se manifestă în această perioadă este propriul nume, întrebuintarea lui constituie un salt enorm: „întrebuintarea activă a numelui raportat la o anumită acțiune — scrie Ananiev — situație, intenție este un act conștient, un moment principal al formării conștiinței de sine“ (B. G. Ananiev; 1951, pag. 297). Chiar dacă la început copilul vorbește despre sine la persoana a III-a asta nu înseamnă că nu ar exista elemente ale conștiinței de sine, fie și într-o formă rudimentară.

Formele de „eu“ și „mine“ („I and Me“) care apar în fazele următoare de dezvoltare ontogenetică demonstrează că din acel moment copilul se consideră o entitate particulară, deosebită de altele având o valoare specifică.

10.2. NEVOIA DE AUTONOMIE

În perioada care urmează nevoia de autonomie, de independență este semnul principal al eului. Dezvoltarea conștiinței de sine atinge un punct critic în jurul vârstei de 2 ani — un simptom al acestei crize este refuzul copilului de a fi hrănit, de a fi îmbrăcat, de a se supune. În primii 3 ani de viață — scrie G. Allport — se dezvoltă următoarele aspecte ale conștiinței de sine:

- simțul eu-lui corporal;
- simțul unei identități de sine continue (grație utilizării numelui) respectul față de sine, mândria.

Simțul eu-lui, considerat de Allport un proces al cunoașterii comportamentului celorlalți oameni față de copil sunt „eu-rile-oglină“, sunt rolurile exercitate de acesta. Încăpățănarea manifestată de copil în perioada 1—3 ani este explicată de restructurările care au loc în planul relațiilor dintre copil și mediu, dintre copil și ceilalți membrii ai grupului familial. Însușirea limbajului, evoluțiile din planul gândirii permit copilului înțelegerea că unele acțiuni sunt permise, altele nu; înțelegerea și precizarea sensului a ceea ce e bine, ceea ce e rău, ceea ce nu e voie să facă, constituindu-se astfel primele norme morale de conduită. Reacțiile opozante manifestate de copil, de regulă în jurul vârstei de 2 ani sunt concretizări ale unei identități primare, furia, agresivitatea, repetatele „nu-uri“ sunt legate de efectuarea regimului zilnic, de auto-

ritatea celor din jur, de dificultățile pe care copilul le întâmpină în joc.

Vârsta antepreșcolară este considerată de marea majoritate a autorilor vârsta primului „miracol” în formarea personalității — se profilează conștiința de sine — salt ce marchează trecerea copilului dintr-un stadiu preponderent biologic într-un stadiu al rațiunii, libertății, creativității.

U. Șchiopu subliniază că perioada antepreșcolară este prima care implică marile diferențieri ce marchează specificul epocii, al țării, al limbii materne. Este etapa integrării copilului în interrelațiile grupului familial, este etapa sesizării unor reguli și interdicții, este etapa puternic marcată de însușirea comunicării verbale și a mersului, este etapa căutării unor mijloace de consolidare a autonomiei, este etapa unei emancipări relative de sub tutela mamei — chiar dacă această autonomie este mai evidentă în planul acțiunilor decât în plan afectiv.

Rudolf Steiner citându-l pe Jean Paul (poet german) subliniază că omul învață în primii trei ani de viață mai mult decât în toate studiile sale academice: mersul biped, vorbirea și gândirea. Aceste trei cuceriri — subliniază în continuare R. Steiner — corespund cu trei virtuți de bază: „Când el (copilul) merge de mână cu un adult este un simbol de dragoste care unește două ființe; când vorbește el trebuie să practice onestitatea cuvintele trebuie să exprime adevărul; în gânduri trebuie avută coerență și claritate” (R. Lanz, 1994, pag. 38).

Referindu-se la aceeași perioadă 0—3 ani L. Tolstoi subliniază în „Primele amintiri, că este etapa în care — copilul învață să privească, să asculte, să înțeleagă, să vorbească, să meargă; să se înveselească, este perioada în care se dobândește un bogat „material” din care trăiește adultul mai târziu atât de mult încât în tot restul vieții omul nu câștigă nici a suta parte din toate achizițiile primei perioade de viață.

10.3. ÎMBOGĂȚIREA IMAGINII DE SINE

În perioada 3—6 ani eu-l este în plin proces evolutiv apărând încă două aspecte ale individualității pe lângă cele amintite anterior:

- extensia eu-lui,
- imaginea eu-lui.

Simțul eu-lui corporal — scrie G. Allport — devine în această perioadă mai fin, distincția dintre „eu și celălalt” capătă noi dimen-

siuni grație apariției unor forme incipiente de reciprocitate care îi creează copilului posibilitatea de înțelegere și a opiniei celorlalți. Extensia eu-lui este legată de apariția sentimentului de proprietate care însoțește spiritul de competiție — expresii de genul „fratele meu, mingea mea, jucăria mea etc.“ sunt tot mai frecvent folosite. Dacă despre un adult putem spune că „este ceea ce el iubește“, înțelegând prin aceasta că putem cunoaște mai bine pe cineva cunoscând extensia eu-lui — despre copilul aflat în perioada 3—6 ani nu putem spune același lucru, el posedă numai o formă incipientă de „extensie a eu-lui“.

Cel de-al doilea aspect — imaginea eu-lui — se concretizează în cunoașterea de către copil a ceea ce așteaptă părinții de la el și încearcă să compare aceste așteptări cu ceea ce el poate oferi, — se pun astfel bazele intențiilor, scopurilor, simțului de responsabilitate toate acestea jucând mai târziu un rol important în conturarea personalității. Judecățile de valoare formulate de părinți la adresa copilului sunt treptat interiorizate de acesta, constituind mijloace de autocontrol care îi sporesc independența și-i creează un spațiu de securitate psihică.

Mersul dobândit de copil în stadiul anterior îi permite la 3 ani să desfășoare acțiuni simple, să coreleze adecvat cuvintele sau imaginile acestora, este o primă formulă de echilibru personal. H. Wallon subliniază că odată cu intrarea copilului în cel de-al patrulea an de viață începe stadiul personalismului marcat de o relativă independență și o continuă îmbogățire a eu-lui — acel eu conștient, copilul vorbind despre sine la persoana I. În prima fază a personalismului apare inhibiția, impulsivitatea este limitată, copilul caută aprecierile adulților. Faza a doua, numită și a „grației“, „narcisismului“ sau a „valorificării personale“ este caracterizată de dorința copilului de „a cuceri“, de a fi „seducător“. Faza a treia — este dominată de o mare sensibilitate afectivă, dezvoltare emoțională care evoluează de la stări afective difuze în care copilul plânge cu lacrimi și râde zgomotos la stări de abandon sau mânie, la trăirea sentimentului culpabilității, la solicitarea respectului față de propria persoană. În anul al 6-lea de viață se înregistrează un nou stadiu în care se afirmă o orientare rațională, copilul este contrariat de diferențele care apar între cerințele sale și posibilitățile de acțiune — este perioada în care copilul începe să se compare cu alții — rezultatul fiind atribuirea unor însușiri în-deosebi de natură fizică: înalt, slab, puternic etc. Sinele fizic care a debutat în primul an de viață se consolidează acum pe două căi:

- confruntarea cu lumea obiectelor materiale,
- interacțiunea cu alții, cu semenii.

Confruntarea cu lumea materială se concretizează fie în acțiuni concret-utilitare, fie în joc, care implică foarte frecvent întreceri, care au ca efect pe de o parte perfecționarea mijloacelor de acțiune, iar pe de altă parte consolidarea și afirmarea imaginii de sine. Performanța fizică — scrie V. Ceaușu — joacă un rol însemnat în structurarea imaginii de sine, eșecul repetat atrage după sine o stare de disconfort psihic care poate duce la instalarea unui complex de inferioritate cu tendințe de compensare, de cele mai multe ori — manifestări agresive. Succesul în acțiune imprimă conduitei copilului caracteristici de siguranță de sine, uneori superioritate, tendința spre dominare.

Denumită și „vârsta de aur a copilăriei“ perioada 3—6 ani este puternic marcată de instalarea jocului ca formă dominantă de activitate — aceasta devenind o sursă importantă de informații despre sine — aprecieri pozitive sau negative.

Punerea față în față a aprecierilor formulate de cei din jur și a performanțelor obținute în diferite acțiuni permit copilului să-și contureze o imagine despre propriile posibilități.

Dorința de identificare la această vârstă este foarte puternică copilul căutând modele umane apropiate, de regulă cele parentale. U. Șchiopu și E. Verza subliniază existența următoarelor căi sau mai bine zis etape ale identificării în perioada preșcolară:

- descoperirea unor similitudini de înfățișare cu părinții,
- perceperea unor similitudini de caracteristici psihice,
- adoptarea de conduite, de gesturi ale modelelor,
- însușirea de conduite, gesturi și atribute pe care le identifică urmărind modelul.

Lărgirea contactelor sociale, conținutul activităților din grădiniță permit extinderea ariei de căutare a modelelor.

Gesell, referindu-se la copilul aflat în perioada de evoluție 3—7 ani subliniază:

— copilul de patru ani este autoritar și excesiv, amator de fabulații și de joc; superficial și instabil; capabil de improvizații; incapabil de concentrări durabile; foarte activ din punct de vedere lingvistic, un vorbăreț; 4 ani este vârsta expansiunii,

— 5 ani — „vârsta de aur“, copilul își organizează experiența, este mai reținut, se subordonează cu ușurință adulților; se lansează în mici „aventuri“, în căutarea necunoscutului, exagerează în relatări verbale situațiile văzute, caută să iasă de sub tutela adulțului,

— 6 ani — este vârsta de tranziție, copilul este dificil, activ, doritor de independență, de afirmare, este perioada de extensiune și aprofundare a eu-lui; acordă valoare și importanță semenilor,

— 7 ani — perioada de asimilare a unor experiențe, concentrarea asupra propriei persoane, ascultă atent ceea ce i se spune, nu acceptă să fie întrerupt din „meditațiile“ sale, deschis în relațiile cu ceilalți.

Sentimentele de culpabilitate, „sindromul bomboanei amare“ (U. Șchiopu) sunt considerate manifestări afective legate de ceea ce G. Allport numea „mândria și respectul de sine“.

J. Piaget, analizând formarea judecăților morale la copil a acordat o atenție deosebită rolului regulilor prin anticiparea consecințelor respectării sau nerespectării lor, copilul de 3—6 ani (și mai târziu) interiorizează efectul pedepselor și recompenselor ceea ce duce uneori la trăirea unor sentimente de autopedepsire.

Făcând referiri la etapele dezvoltării componentei morale a personalității J. Piaget subliniază că există o perioadă egocentrică, urmată de una puternic socializată bazată pe dorința de reciprocitate. Fiecare etapă constituie bază pentru dezvoltarea unor trăsături caracteriale prin asimilare, organizare, restructurare și conformitate cu normele și regulile impuse de mediul social.

Interiorizarea cerințelor de ordin moral de către copil duce la apariția și dezvoltarea unor indici normativi de organizare a conduitei, la apariția și dezvoltarea unor criterii de apreciere a „celui-alt“ și de autoapreciere a „eu-lui“.

R. Steiner citat de R. Lanz subliniază că în primii 7 ani de viață (primul septemiu) corpul, sufletul și spiritul formează la copil o unitate — corpul eteric constituie elementul cel mai important, totul este în relație cu organismul. „Copilul este un mare organ senzorial, absoarbe în mod inconștient nu numai ceea ce există sub aspect fizic în jurul său dar și climatul emotiv, caracterul și sentimentele persoanelor din jur, imită modul de a vorbi, comportamentul la masă gesturile sale vor fi o copie a modelelor din jur, ambientul îl pătrunde. Educația la această vârstă se face prin exemplu și mediul ambiant“. (R. Lanz, Op. cit., pag. 38).

Dorința de acțiune, de mișcare, de competiție cu „altul“ este deosebită la vârsta preșcolarității „Fără bariere și inhibiții copilul exteriorizează ce se petrece în el, gesturile sale, mimica sa, trecerea instantanee de la plâns la râs, plăcerea de a alerga, de a se urca în copaci, de a aluneca demonstrează forța irezistibilă de impulsuri motorii“. (R. Lanz, Op. cit., pag. 41).

Procesul de constituire a conștiinței de sine este departe de a fi încheiat, el continuă în etapele ulterioare căpătând noi dimensiuni, ajungând la vârsta adolescenței să devină o problemă centrală, în-

trebări de genul „Cine sunt eu?“, „efortul personal central“ („propriate striving“) fiind considerat de G. Allport ca o nouă dimensiune a simțului identității, adăugate la cele amintite anterior.

10.4. NEVOIA DE CONTROL ȘI AUTODETERMINARE

Cea de-a treia copilărie sau perioada școlară mică, denumită și „marea copilărie“, „plinătatea copilăriei“, „copilul tipic“, „perfecțiunea unei mentalități originale“ este prima dintr-o serie de perioade care se caracterizează prin faptul că dezvoltarea psihică se face sub influența foarte puternică a școlarității.

În jurul vârstei de 6 ani se deschide o nouă perioadă a existenței — intrarea în școală — considerată un eveniment extrem de important dat de schimbarea radicală a mediului la care trebuie să se adapteze copilul precum și de activitatea pe care începe să o desfășoare. „Micul om — scrie J. Naud-Ithurbide — ia drumul școlii mândru că ajunge la majoratul școlar și că scapă de tutela mamei, îngrijorat totodată în fața noii ambianțe care-l așteaptă... copilul intră în școală pentru a învăța indispensabilul în toate, pentru a nuanța mecanismele de bază pentru a-și oțeli uneltele necesare, folositoare la ce va urma, pentru a-și câștiga primele noțiuni referitoare la cunoaștere“ (J. Naud-Ithurbide, 1970, pag. 59).

Odată cu intrarea în școală apare fenomenul neutralității afective a mediului, pentru prima dată copilul va trebui să se adapteze pe loc la unele constrângeri inevitabile pe care nu le-a cunoscut în etapele anterioare și înaintea cărora farmecul și afecțiunea atât de eficiente altădată acum dau greș. „Există o ruptură în viața puiului de om care calcă pragul școlii obligatorii și poate în acest caz vorbim de o înțârcare afectivă care nu întotdeauna are loc fără socuri“ (P. Osterrieth, pag. 113, 1976).

Adaptarea la școală presupune din partea copilului o oarecare maturitate, el trebuie să renunțe la acea afectivitate „îngustă“ specifică grupului familial, pentru a crea noi legături cu adevărat sociale, trebuie să se supună unor reguli, unui anumit conformism social, trebuie să se desprindă de interesele imediate ale jocului și să accepte și obligațiile, îndatoririle.

Copilul devine membru al unei colectivități în care se constituie un nou climat afectiv de recunoaștere a autorității și raporturilor de reciprocitate.

Perioada școlară grăbește procesul socializării ducând la o considerabilă expansiune a universului copilului prin lărgirea cercului de relații interpersonale și prin constituirea unei rețele foarte

complexe de deprinderi sociale. Intrarea în școală înseamnă de altfel descoperirea vieții sociale, a vieții publice și nu numai asimilarea intelectuală a lumii înconjurătoare.

Înainte de a intra în această lungă perioadă a școlarității, perioadă relativ calmă pe planul afectivității, copilul de 6 ani trece printr-o fază de instabilitate emoțională, devine impulsiv, excitabil, excesiv de sensibil față de el și relațiile cu mediul, are tendința de a dramatiza, exprimă prin plânsete și râsete toate gândurile și bucuriile, pe cele mari dar și pe cele mici. Din cauza fluxului emoțiilor copilul de 6 ani nu reușește întotdeauna să-și nuanțeze, să-și frâneze comportarea, el „întâmpinând — spuse Gesell — tot atâtea greutăți în reacționarea corectă la complexitatea relațiilor umane câte întâmpina când era mic și trebuia să-și ducă lingura la gură“ (Gesell, 1970, pag. 45). El este agresiv, dogmatic, autoritar, dorește să-și afirme personalitatea dar îi place să se comporte ca un copil. Perioada școlară mică se caracterizează — după Maurice Debesse — prin: latență sexuală, orientarea interesului spre lumea exterioară, refularea egocentrismului, progrese mari în planul gândirii care devine noțională, fără a ajunge însă la reversibilitatea logică, sociabilitate concretă dar destul de nediferențiată, îndreptată spre atingerea unor scopuri comune, devine posibilă judecată rațională, înțelegerea regulilor și respectarea cu strictețe a acestora. Această perioadă este în opinia lui R. Zazzo „preludiu afectiv al vârstei rațiunii“. Gesell caracterizează fiecare vârstă astfel:

- șase ani: vârsta extremismului, a tensiunii și agitației,
- șapte ani: vârsta calmului, a preocupărilor interioare, a meditației, vârsta la care apare pentru prima dată „interioritatea“, una din trăsăturile dominante ale stadiului următor,
- opt ani: vârsta cosmopolită, a expansiunii, a extravaganței, a interesului universal,
- nouă ani: vârsta autocriticii, a autodeterminării, vârsta clasificărilor, a recensămintelor generale în care se manifestă transformările ce vor duce la individualismul temperat din etapa ulterioară.

Ce se întâmplă cu imaginea de sine în această perioadă? H. Wallon susține că perioada de 7—12 ani pare mai puțin favorabilă dezvoltării persoanei, acțiunile și curiozitatea copilului fiind îndreptate mai mult spre cunoașterea lumii exterioare decât spre propria personalitate, spre propriul eu. G. Allport afirmă însă că simțul identității copilului; imaginea de sine, capacitatea extinderii eu-lui sunt mult intensificate la intrarea în școală, eul devine un „factor rațional“ iar „identificarea“ un important principiu al învățării.

Intrarea copilului într-o „societate egalitară“ este totodată o aspră lecție de testare a propriilor disponibilități fizice și psihice care intensifică simțul eu-lui, copiii devin moralști, legalști, regulile jocului trebuie învățate și respectate cu strictețe. Începând cu vârsta de 6—7 ani grupul capătă pentru copil cel puțin tot atâta importanță ca și familia, dacă nu chiar mai mare, preocuparea cea mai intensă a copilului fiind întâlnirea cu cei de vârsta lui care îi oferă posibilități de rivalizare, de afirmare, de colaborare, de sprijin reciproc, de complicitate, de înțelegere în vederea atingerii unor scopuri comune, de împărțire a succeselor, eșecurilor, riscurilor, dificultăților care creează solidaritate și în același timp valorizare reciprocă.

Critica celorlalți îl duce pe copil mereu la autocritică, evaluat în permanență de ceilalți el învață să se evalueze pe sine și să recunoască existența calităților partenerilor, devine conștient de valoarea sa și de cea a altora, în felul acesta acceptă egalitatea membrilor grupului. Uneori „poreclele critice“ — cum spune G. Allport — formulate de copii ajută în stabilirea unei identități și fac ca simțul eu-lui să fie mai intens. În grup copilul este supus autorității acestuia dar poate deveni și persoană care exercită autoritatea grație dreptului de control reciproc, are loc acum o orientare de la o morală condiționată de respectul unilateral și de supunere față de adult spre o morală condiționată de respectul mutual, de convenție între egali. Controlul exercitat de grup, grija și teama de a nu fi surprins într-o situație devalorizantă exprimă o dezvoltare a conștiinței de sine și a „standing-ului“, său. Această nouă perspectivă a eu-lui care se privește pe sine indică apariția treptată a unei noi dimensiuni psihologice, aceea a interiorității, își face apariția o oarecare timiditate, nevoia de a se apăra de privirile altora, nevoia de a se izola, de a se refugia uneori într-un loc de nimeni știut. Interioritatea favorizează o oarecare duplicitate care poate duce la adevărate minciuni sau, la adevărate alibiuri construite în mod conștient.

După 8 ani copilul conștientizează o diferență mai mare de evaluare între cum se percepe și cum e perceput de alții, sesizând faptul că îi sunt valorizate mai ales caracteristicile implicate în obținerea rezultatelor școlare. Faptul că imaginea de sine proprie nu coincide cu imaginea altora despre sine creează un spațiu de trăiri complexe ale vieții de școlar. Un rol important în conturarea imaginii de sine în perioada 7—10 ani îl îndeplinesc succesele și insuccesele școlare care devin criterii de apreciere a disponibilităților elevilor, a valorii lor ca viitori cetățeni. Reușita școlară se reflectă direct sau indirect în conștiința de sine a elevului, randamentul ob-

ținut evaluat fie pozitiv, fie negativ precizează poziția pe care o ocupă acesta în interiorul grupului, ajutându-l să-și formuleze o imagine mai mult sau mai puțin clară despre propria persoană.

Aprecierile învățătorului la care se adaugă cele ale membrilor grupului contribuie la apariția unor diferențieri individuale, acestea nici nu vor fi excluse dar nici absolutizate pentru că în grup rangurile devin variabile „cel dintâi la ortografie poate fi ultimul la alergare” (H. Wallon, 1975, pag. 148). Raporturile mutuale se diversifică în grup după moment, sarcini, mediu, grupul fracționându-se în subgrupuri care își schimbă membrii după împrejurări, nefiind vorba de o simplă situație de moment ci de faptul că elevii se cunosc mai bine, își cunosc locul în funcție de diferitele disponibilități fizice sau psihice implicate în acțiunile respective.

Aprecierile făcute de învățător, interiorizate de către elev devin autoapreciere; controlul admis acceptat și interiorizat de elev devine autocontrol, acestea fiind componente importante ale conștiinței de sine.

Un rol important în structura imaginii de sine îl au: literatura beletristică, filmul, teatrul prin eroii prezentați purtători ai unor modele de viață și de oameni.

Eul interior a căruia existență a devenit evidentă în jurul vârstei de 7 ani se precizează intens în cea de-a treia copilărie, asumându-și un rol conducător. După 9 ani apare evidentă preocuparea copilului de a-și îndruma autonom pașii, de a-și fixa scopuri, de a-și organiza acțiunile în funcție de planurile sale, de a nu mai simți nevoia ardentă de stimulări exterioare. Întreaga sa conduită capătă o înfățișare mai rațională care va cunoaște dezvoltarea maximă în jurul vârstei de 12—14 ani. Gesell notează că o frază tipică la vârsta de 10 ani este „lasă-mă să mă gândesc”, copilul adresându-se parcă unei instanțe diriguitoare lăuntrice, acest fapt fiind rezultatul firesc al interiorizării exigențelor externe, copilul construindu-și astfel încet dar sigur un cadru de referință personal care îl ajută să se definească și să-și orienteze propria conduită.

Vârsta de 9 ani — scrie P. Osterrieth — este cea a „autodeterminării și autocriticii, dominată de intensitatea trăirii și a experienței și totodată de o anumită tensiune legată în fapt de voința născândă a copilului de a se controla și a domina” (P. Osterrieth, pag. 135). Vârsta de 10 ani este o etapă relativ echilibrată, bine adaptată la cerințele externe, calmă și sigură, lipsită de încordare și tensiune, ea atingând „apogeul copilăriei”, momentul de plină înflorire și integrare a caracteristicilor copilului mare. După 10 ani copilul impresionează prin înțelegerea foarte clară pe care o mani-

festă față de ceea ce ar trebui să facă sau despre ceea ce „ar fi trebuit să facă”, prin tendința spre coerență, stabilitate, continuitate, perseverență în realizarea scopurilor, efort în înțelegerea și conformarea la reguli morale.

10.5. STUDIAREA IMAGINII DE SINE ÎN COPILĂRIE

În studierea imaginii de sine se folosesc variate metode, dificultatea constă însă în abordarea acestei probleme în stadiile copilăriei când mecanismele citit-scrisului fie nu sunt cunoscute încă, fie sunt abia în faza de consolidare.

Totuși se pot utiliza tabele de observare a comportamentului, chestionare, diferite probe psihologice, scale de autoapreciere. În continuare vom prezenta modalitățile de lucru cu chestionarul „Who are you” sau cu scalele de autoapreciere. Psihologul român M. Zlate propune o variantă a chestionarului „Cine sunt eu?” sub formă de compunere. Instrucțiunile sunt următoarele: „Imaginați-vă că fiecare dintre voi și-a formulat o asemenea întrebare și trebuie să răspundă în scris la ea. Relatați cât mai multe lucruri despre voi, așa cum vă știți, așa cum și cât vă cunoașteți până acum. Lucrările nu le semnați. Dacă totuși cineva vrea să o semneze este liber să o facă. Înainte de a începe lucrurile vă rog să notați care este prima voastră reacție față de întrebarea de mai sus, cum o considerați, ce stări trăiți în legătură cu ea”. Chestionarul se poate aplica, evident, elevilor din clasele II—IV. Compunerile elevilor pot fi apoi analizate din perspectiva următoarelor maniere, sugerate de M. Zlate:

- maniera autoanalizei și autoprezentării obiective — care include o simplă înșiruire de trăsături fizice;
- maniera laconică — cu răspunsuri scurte, vagi;
- maniera filosofării;
- maniera exaltării poetice în care întâlnim metafore, comparații;
- maniera tip „eschivă” — de eludare a răspunsului;
- maniera combinată — ce cuprinde elemente specifice tuturor stilurilor prezentate anterior.

Scale de autoapreciere.

Chiar dacă valoarea de diagnostic a acestora nu este foarte mare ele permit totuși completarea informațiilor despre procesul constituirii imaginii de sine în copilărie. Propunem două scale de autoapreciere — una utilizabilă cu copii preșcolari, cealaltă adresându-se elevilor din clasele II—IV.



Fetița aceasta este foarte bună
la jocul cu poze (puzzle).

Tu cum ești?

Sunt foarte bun. Destul de bun.

(4)

(3)



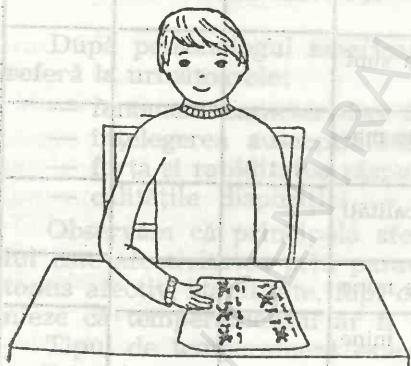
Fetița aceasta nu e bună la
jocul cu poze (puzzle).

Tu cum ești?

Mă descurc. Nu sunt bun.

(2)

(1)



Băiatul acesta nu e bun la ma-
tematică.

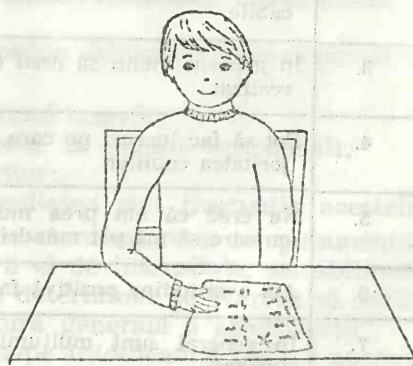
Tu cum ești?

Nu sunt bun.

(1)

Mă descurc.

(2)



Băiatul acesta este foarte bun
la matematică.

Tu cum ești?

Destul de bun. Sunt foarte bun.

(3)

(4)

Modul de lucru: se prezintă copiilor imaginea și se poartă un dialog având ca bază pozele reprezentând copii ce sunt antrenați în jocul puzzle sau într-o activitate matematică. Exercițiul de comparare cu altul facilitează apropierea de sine, autoaprecierea în raport cu „celălalt“.

Pentru elevi sugerăm scala de autoapreciere Rosenberg care cuprinde 10 enunțuri dintre care 5 estimează o atitudine pozitivă față de propria persoană și celelalte 5 o atitudine negativă. Scala de răspunsuri cuprinde trei variante da — nu prea — nu. Rezultatele se coroborează cu aprecierile educatorului față de elev, cu aprecierile celorlalți colegi de clasă/grupă.

Scala Rosenberg:

Nr. itemului	Item/enunț	Scala de răspunsuri		
		da	nu prea	nu
1.	Cred că sunt un om de valoare sau cel puțin la fel ca alții			
2.	Cred că am câteva calități remarcabile			
3.	În general înclin să cred că nu sunt realizat			
4.	Pot să fac lucruri pe care le fac majoritatea copiilor			
5.	Nu cred că am prea multe calități cu care să mă pot mândri			
6.	Am o atitudine pozitivă față de mine			
7.	În general sunt mulțumit de mine însumi			
8.	Aș vrea să am mai mult respect față de propria persoană			
9.	Din când în când am impresia că sunt inutil			
10.	Uneori cred că nu sunt bun de nimic			

Capitolul XI

TEMPERAMENTUL — LATURA DINAMO-ENERGETICĂ A PERSONALITĂȚII

„Unul înclină spre veselie, altul spre amărăciune, unul spre îndrăzneală, altul spre teamă, unul spre cucernicie, altul spre pizmă“.

D. Cantemir

11.1. TEMPERAMENTUL — CARACTERIZARE GENERALĂ

După personologul american Gordon Allport, temperamentul se referă la următoarele:

- fenomene caracteristice firii unui individ;
- înțelegerea susceptibilității sale la stimuli emoționali;
- forța și rapiditatea răspunsurilor;
- calitățile dispoziției — intensitatea sau fluctuația acesteia.

Observăm că principala sferă de manifestare a temperamentului este afectivitatea prin parametrii ei de intensitate, sensibilitate, tonus afectiv, stabilitate, fapt ce l-a determinat pe Warren să sublinieze că temperamentul ar fi „natura generală a afectivității“.

Tipul de temperament este aproape întotdeauna definit aproximativ prin precizarea însușirilor implicate se pot detașa categorii subtipice sau variante. Pavlov și discipolii săi au stabilit, pe baza unor minuțioase studii de laborator corespondența dintre tipurile de activitate nervoasă superioară și clasificările temperamentale făcute de Hipocrate. Tipul de activitate nervoasă superioară este dat de forța, mobilitatea și echilibrul proceselor nervoase fundamentale, excitația și inhibiția. Acești parametri ai sistemului nervos capătă expresii specifice în modul de comportare a individului,

temperamentul fiind manifestarea pe planul conduitei a tipului de activitate nervoasă superioară. Tipul de sistem nervos este ereditar fapt ce extinde controlul genetic și asupra temperamentului.

Cea mai cunoscută clasificare a temperamentelor aparține lui Hipocrate și are la bază un criteriu de natură morfo-fiziologică.

11.2. TEMPERAMENTUL — ASPECTE EVOLUTIVE

Plecând de la criteriile de tipologizare utilizate de Heymans și Wiersma (Emotivitate; Activitate; Persistența impresiilor sau viteza de reacție), Le Senne distinge 8 tipuri principale de temperament: pasionat, sentimental, coleric, apatic, amorf, nervos, sangvinic, flegmatic.

R. Vincent subliniază că această clasificare se bazează pe distingerea factorilor fundamentali care trebuie depistați la un copil. Astfel:

- emotivitatea — foarte vie la început se atenuează o dată cu vârsta, ea poate sta la originea energiei și entuziasmului, dar poate explica și o serie de dificultăți de adaptare spre exemplu;

- activitatea concretizată nu într-o agitație nejustificată ci în nevoia copilului de a acționa — asigurând vitalitatea temperamentului;

- viteza de reacție care împarte copiii în „primari” cei care reacționează foarte rapid, uneori instantaneu și „secundari” care se adaptează mai greu, formulează mai lent răspunsuri la stimulările mediului.

Cum se manifestă diferențele de tip în copilărie? U. Șchiopu subliniază că acestea devin evidente între copii începând cu primul an de viață și se concretizează în apariția nervozității și iritabilității, reacții vehemente, veselie, sociabilitate, toleranță la frustrații, rapiditate în comunicare și activitate, pasivitate, adaptabilitate la schimbările de mediu, reacții rapide sau lente la stimuli noi.

În etapele următoare de dezvoltare ontogenetică tablourile conduitei prin care se exprimă însușirile tipologice ale sistemului nervos devin tot mai complexe. Datorită faptului că particularitățile fundamentale — forță, echilibru, mobilitate — prezintă însemnate variații și intră în combinații diferite avem de a face mai degrabă cu variante intermediare temperamentale. Astfel în categoria celor cu sistem nervos neechilibrat putem întâlni cazuri în care instabilitatea proceselor nervoase este exprimată foarte puternic, la alții în schimb forța proceselor de excitație și inhibiție nu este așa de pro-

nunțată ceea ce conferă conduitei copilului unele momente de echilibru.

La vârsta școlară mică formele de conduită prin care se manifestă temperamentul devin tot mai complexe, putând întâlni în rândul elevilor reprezentanți aparținând tuturor tipurilor de temperament cunoscute. În tabelul nr. XI.1 sunt condensate cele mai importante trăsături de temperament subliniindu-se că fiecare tip posedă și o valoare dominantă concretizată în: succes social, lege, acțiune etc.

Faptul că la vârsta copilăriei însăși baza fiziologică a temperamentului, respectiv tipul de activitate nervoasă superioară se află în plin proces evolutiv face posibilă intervenția educadorului pentru a estompa manifestarea trăsăturilor negative a acestei dimensiuni de personalitate. Fără a avea pretenția de a oferi rețete educative menționăm totuși câteva exigențe: pentru temperamentele predominant extrovertite (coleric, sangvinic, nervos, pasionat) sugerăm:

- manifestarea încrederii în calitățile și posibilitățile lor;
- oferirea unor modele de stăpânire de sine;
- evitarea favoritismelor;
- absența amenințărilor în relațiile cu ei;
- să nu se folosească violența, nici măcar cea verbală;
- să se facă frecvent apel la autocontrol și autoeducație;
- să li se ofere explicații rezonabile, să nu se folosească ironia decât arareori;
- să le cultivăm calitățile atenției îndeosebi capacitatea de concentrare pentru a preîntâmpina fluctuația și superficialitatea.

Pentru temperamentele predominant introvertite (sentimental, flegmatic, apatic, amorf) recomandăm următoarele:

- întotdeauna trebuie cercetată cauza căderilor afective sau a stărilor prelungite de depresie;
- să li se acorde atenție deosebită, multă afecțiune;
- să li se ofere un climat familial stabil;
- să nu fie lăsați prea multă vreme singuri;
- în alegerea mijloacelor de acțiune trebuie să li se acorde deplina libertate chiar dacă le putem fixa noi scopurile;
- să fie îndemnați să practice un sport, de regulă colectiv, de echipă.

Tablouri temperamentale

Tabelul nr. XI.1

Tipul de temperament	Trăsături	
	pozitive	negative
Pasionat (emotiv, activ, secundar); — valoarea dominantă — opera de îndeplinit	— ambițios — tensiune extremă a întregii personalități — concentrat asupra unui scop unic — puternic, serios, metodic, voluntar — disciplinat — bun organizator — echilibrat, perseverent — serviabil, iubește societatea — bun vorbitor — conștiincios, punctual, obiectiv, eficace	— uneori dur și excesiv — dominator, încăpățânat — nu-i place să fie deranjat — susceptibil — simțul proprietății extrem de dezvoltat — dramatizează unele nereușite — se simte persecutat
Coleric (emotiv, activ, primar); — valoarea dominantă — acțiunea	— concret, orientat spre dificultăți practice — generos, cordial, plin de vitalitate — exuberant, optimist, îi place activitatea, mișcarea — entuziast, crede în progres — animator de echipe, receptiv la influențele mediului — trăsături volitive accentuate	— certăreț, combativ — indisciplinat — înclinat spre improvizatii — greu de supus, de dominat — mândru, împrăștiat, orgolios, impulsiv — pierde controlul gesturilor — brutal — credul
Sentimental (emotiv, nonactiv, secundar); — valoarea dominantă — intimitatea	— viață interioară bogată — scrupulos, tinde spre perfecțiune	— pasiv, vulnerabil, idealist — lent, timid, se adaptează greu, nedecis în acțiuni

Tipul de temperament	Trăsături	
	pozitive	negative
	— dotat cu o extraordinară intuiție — coștiincios, profund — conștiință morală și profesională puternică — perseverent — are un viu sentiment al naturii — sensibil la ideea de dreptate	— gelos, ironic, izolat — susceptibil, impresionabil — dramatizează insuccesele — individualist
Flegmatic (nonemotiv, activ, secundar); — valoarea dominantă — legea	— echilibrat, calm, prietenos — tolerant, răbdător, perseverent — tandru, afectuos, simț critic dezvoltat, conștiință morală puternică — viață ordonată — putere de muncă deosebită — obiectiv, ponderat, metodic — fidel prietenilor sale — simț estetic bine dezvoltat	— cinic, comod, lent, tipic — iubește plăcerile — este gurmand — monoton, pedant — calculat peste măsură — reactivitate slabă — adaptabilitate scăzută — conciliant dacă nu i se deranjează obiceiurile
Nervos (emotiv, nonactiv, primar); — valoare dominantă — divertismentul	— vioi, mobil, reacționează foarte repede — se adaptează ușor momentului — vorbăreț, entuziast — practic, adesea „artist“ — îi plac relațiile umane și varietatea acestora	— își schimbă mereu centrul atenției — efort fluctuant — interese oscilante — impulsiv, nerăbdător, inconstant în trăiri afective — puțin sensibil la idei generale — repede sedus dar și repede poate fi consolată — mândru și indisciplinat

Tipul de temperament	Trăsături	
	pozitive	negative
		— tendință spre minciună — capricios, furios — vrea să atragă atenția asupra lui cu orice preț
Sangvinic (nonemotiv, activ, primar); — valoarea dominantă — succesul social	— extrovertit, foarte bun observator — remarcabil spirit practic — este foarte sociabil — politicos, spiritual, optimist — bun diplomat — ușor adaptabil, oportun — dă dovadă de inițiativă și suplețe spirituală — omenos, amabil, fermecător, activ, energic	— ușor cinic — atitudini ușuraticе — instabil în sentimente — expresivitate exagerată, superficial — concentrare slabă a atenției — guraliv, șiret, neponderat — uneori lipsit de scrupule — utilitarist — tip aerian
Apatic (nonemotiv, nonactiv, secundar); — valoarea dominantă — liniștea	— onest, onorabil — iubește tradiția și continuitatea — viața interioară foarte bogată — sever, observator imparțial — rezistent la influențele exterioare	— închis și taciturn — solitar — râde rar — rigid — neimpresionabil — indiferent la viața socială — sclavul propriilor obișnuințe
Amorf (nonemotiv, nonactiv, primar); — valoarea dominantă — plăcerea	— ușor abordabil — amabil — atent — tenace — participă la toate cu condiția ca ambianța să nu solicite din partea lui inițiativa — este omul prezentului	— pasiv — nepăsător — încăpățânat — susceptibil — neglijent — indiferență față de trecut și viitor

11.3. CUNOAȘTEREA TIPULUI DOMINANT DE TEMPERAMENT

Pentru evidențierea dominantei temperamentale se pot utiliza diferite tipuri de chestionare (pentru elevi). Oferim celor interesați două modele. Modul de lucru este relativ simplu — se cere elevilor să citească cu atenție enunțurile și să răspundă prin Da sau Nu în spațiul indicat. Coloana care totalizează cele mai multe răspunsuri Da indică tipul de temperament al copilului respectiv.

- Coloana 1 — temperament coleric;
- Coloana 2 — temperament sangvinic;
- Coloana 3 — temperament flegmatic;
- Coloana 4 — temperament melancolic.

Tabelul XI.2

Tabelul de analiză a comportamentului

Nr. crt.	Fapte de conduită	Răspuns (temperament)			
		1	2	3	4
1.	Doresc să fiu primul care încearcă, îmi place să înfrunt necunoscutul		()		
2.	Mă decid greu pentru o acțiune			()	
3.	Îmi pierd răbdarea așteptând să-mi vină rândul	()			
4.	Sunt emoționat înainte de anumite probe de lucru				()
5.	Sunt precipitat în acțiune	()			
6.	Execut o activitate în ritm lent, dar cu acuratețe			()	
7.	Sunt vorbăreț, mă îndemn într-o acțiune		()		
8.	Manifest reacții motorii abundente	()			
9.	Execut o activitate în tăcere			()	
10.	Execut o activitate cu încordare nervoasă				()
11.	Am tendința de a subestima o sarcină și de a-mi supraevalua posibilitățile	()			

12.	Am tendința de a supraestima o sarcină și a-mi subevalua posibilitățile				()
13.	În caz de nereușită nu mă dau bătut		()		
14.	În caz de eșec mă pierd și am nevoie de încurajare				()
15.	La succes exclam de bucurie și bat din palme	()			
16.	Rămân indiferent la reușită			()	
17.	Abandonez la primul eșec și mă închid în mine				()
18.	Abandonez când eșecurile se acumulează	()			
19.	În momente critice sunt tăcut și dau semne de oboseală				()
20.	Manifest derută emoțională sub presiunea timpului				()
21.	După terminarea lucrului relatez colorat cele petrecute		()		
22.	Eșecul produce „halo afectiv” de durată				()
		C	S	F	M

Tabelul XI.3

Nr. crt.	Fapte de conduită	Răspuns (temperament)			
		1	2	3	4
1.	Când mă joc îmi place foarte mult să alerg, să sar.	()			
2.	Eu mă duc să împac pe toți copiii care se ceartă în fața mea		()		
3.	Unii spun că o balenă ar putea înghiți chiar și un elefant. Cred și eu că ar putea	()			

4.	Sunt gata să mă bat cu oricine nu mă lasă în pace	()			
5.	La școală în pauze rămân mai mult în banca mea. Nu ies afară chiar dacă unii mă cred comod			()	
6.	Nu mă pot juca prea mult pentru că obosesc ușor				()
7.	Dacă cineva se atinge de jucăriile mele în lipsa mea sau fără să mă întrebe mă supăr foarte tare				()
8.	Când sunt trist, vreau să rămân singur				()
9.	Îmi plac jucăriile mici			()	
10.	Foarte rar mă enervez sau ajung să mă cert cu alți copii			()	
11.	Sunt vorbăreț cu alți copii		()		
12.	De obicei îmi fac lecțiile fără ajutor și plec în oraș după cumpărături fără părinți		()		
13.	Este foarte neplăcut să mă culc și (să dorm) ziua		()		
14.	Cred că sunt mai temător decât alți copii				()
15.	Îmi place să dau și altor copii din jucăriile mele	()			
16.	Sunt foarte ordonat cu lucrurile și jucăriile			()	
17.	Când alți copii vorbesc între ei eu tac și ascult fără să mă amestec în vorba lor				()
18.	Cunosc foarte mulți copii și mă împrietenesc foarte repede		()		
19.	Eu mă împrietenesc greu pentru că sunt sensibil				()
20.	Am obiceiul să citesc o carte până la sfârșit chiar dacă acțiunea nu-mi place			()	

21.	Când mă enervează un copil îmi vine să-l lovesc chiar dacă este mai mic decât mine	()			
22.	Cea mai frumoasă meserie este să fi șofer, mecanic sau marinar ca să călătorești mult	()			
23.	Dau vina pe alții, ca să scap de pedeapsă	()			
24.	Copiii care se distrează și se joacă sunt niște neserioși cu care nu merită să te împrietenești sau să ai încredere în ei				()
25.	Pe mine mă cam păcălesc alți copii și eu îi cred prea ușor				()
26.	Am răbdare să mă joc de repetate ori un joc chiar dacă nu câștig eu de mai multe ori			()	
27.	Sunt zilnic ocupat cu jocul, cu treburi și nu mă plictisesc niciodată	()			
28.	Când îmi vine să spun o minciună sau o înjurătură nu mă mai pot opri și o spun	()			
29.	Ar fi distractiv și ușor să mă dau pe un tobogan de la 100 m înălțime	()			
30.	Mie îmi trece ușor orice supărare și râd după ce am plâns	()			
31.	Când se înghesuie copiii la ușă mie nu-mi place și mai bine aștept să fiu ultimul			()	
32.	Când sunt emoționat și neliniștit îmi vine greu somnul și mă gândesc la multe deodată				()
TOTAL:		C	S	F	M

Capitolul XII

DESPRE DEZVOLTAREA APTITUDINILOR ÎN PERIOADA COPILĂRIEI

12.1. NOȚIUNEA DE APTITUDINE

Aptitudinile sunt definite, de obicei, ca însușiri fizice și/sau psihice, care asigură succesul, reușita într-o activitate, posibilitatea de a acționa și obține performanțe. Privit sub unghiul eficienței orice proces psihic poate deveni aptitudine. Aptitudinile însă pe lângă nota eficienței prezintă și un aspect procesual ce vizează faptul că în structura unei aptitudini intră diferite procese psihice. O problemă amplu discutată în psihologie și nu numai, se referă la raportul dintre genotip și fenotip în constituirea unei aptitudini. Precocitatea manifestării unor aptitudini este un indicator al existenței predispozițiilor native aflate la baza unor aptitudini oarecare. Prin urmare diferențele individuale existente sub aspectul nivelului dezvoltării unor aptitudini se explică atât prin componenta genotipică cât și prin cea fenotipică. De subliniat este însă faptul că dispozițiile native sunt necesare în apariția și manifestarea unei aptitudini dar nu sunt și suficiente — acestora li se adaugă elementul dobândit prin asimilare de experiență socio-culturală.

Prezența unei aptitudini este indicată de:

- ușurința cu care sunt asimilate cunoștințele și formate anumite deprinderi dintr-un domeniu oarecare;
- oboseala mai redusă ca urmare a unui efort depus;
- aplicarea reușită în practică a informației dobândite.

12.2. MANIFESTAREA ȘI FORMAREA APTITUDINILOR ÎN PERIOADA PREȘCOLARĂ

Constituirea „sinelui” în jurul vârstei de 4—5 ani, nevoia de identificare dezvoltă și alimentează trebuința copilului de „expresie creativă” (U. Șchiopu). Imaginația și gândirea creatoare sunt

antrenate, la această vârstă, nu numai în activitățile ludice ci și în desen, pictură, modelaj, colaj, muzică. Un loc aparte în activitățile creatoare ale copilului preșcolar îl ocupă desenul, considerat de numeroși autori un mijloc de exprimare ce satisface nevoia copilului de dezvoltare, de comunicare. Primele desene pe care le realizează copiii sunt la început niște mazăgălituri fără semnificație.

Spre vârsta de 4 ani copilul realizează deja contururi, desenul este organizat pe verticală, este amplu ornamentat, chiar dacă îi lipsește deocamdată simțul proporțiilor.

Dintre toate desenele pe care copilul le execută se pare că desenul omulețului este una „din rarele forme care par inventate spontan de către toți copiii” (Juliette Farez-Boutonier). Loquet care a studiat evoluția desenului la copil susține că desenul omulețului nu este conform cu un obiect ci este conform cu un model intern, copilul întruhidează în desen propria persoană. Ce caracteristici prezintă desenul „omulețului”? Jacqueline Royer subliniază printre altele că majoritatea copiilor de 3—4 ani desenează „omulețul mormoloc” — abia spre sfârșitul perioadei copiii reconstituie figura umană, ochii simpli și mari, trunchiul extrem de schematic. La 4—5 ani brațele și picioarele sunt atașate de trunchi, gura este simplă și de regulă ovală, apar elemente de vestimentație. Părul, detaliile vestimentare — pantaloni, fustă, rochie, cercei, curele — brațele redată sub formă de săgeată, trunchiul mai lung și mai larg constituie caracteristici ale desenului de 5—6 ani.

La 6—7 ani se realizează o bună proporție a diferitelor părți ale organismului, conturul realizat de regulă cu creion negru, ochii și gura sunt colorate realist, apar degetele, forma ochilor este mai evoluată, trunchiul este mai suplu fiind subliniat chiar și corsajul, apare frizura ca element de definire a sexului.

În privința posturii subliniem că marea majoritate a copiilor desenează figura umană din față și în picioare, rar întâlnim figuri desenate în profil. Picioarele sunt în general desenate paralel, ușor depărtate, de asemenea brațele.

Capul, considerat de mulți autori ca loc simbolic al sinelui, ca sediu al gândirii, al aspirațiilor intelectuale, al controlului valorilor și instincțelor, dar și al imaginației este reprezentat de copii fie foarte mare, fie foarte mic, semnificând anumite caracteristici ale personalității în formare.

Creația verbală se poate manifesta prin povestirea expresivă, prin construirea unor povești, în teatrul de păpuși sau marionete.

Imaginația creatoare a preșcolarilor poate fi pusă în evidență utilizând diferite probe între care, de exemplu, construirea unor

povești/povestiri după imagini. Ca material pot fi folosite jetoane — ce reprezintă diferite obiecte, animale, flori. În desfășurarea probei I se spune copilului „Eu știu că ție îți plac pozele, uite am și eu aici câteva. Poți să te uiți la ele și apoi să alegi pe cele care îți plac cel mai mult și încearcă să alcătuiști o poveste“. După ce copilul a realizat sarcina îi spunem: „Acum te rog să-mi spui și mie povestea pe care tu ai făcut-o, și ce titlu i-ai dat?“. În aprecierea rezultatelor se va ține cont de timpul necesar realizării povestirii, de întrebările pe care copilul eventual le adresează examinatorului, de pozele alese, de conținutul realizat.

Pentru evidențierea creativității productive a preșcolarilor și școlarilor mici se pot utiliza diferite desene reprezentând figuri geometrice — cercuri, triunghiuri, pătrate, solicitând copiii să realizeze desene noi fie prin adăugare de elemente, fie prin aranjare-rearanjare. Creativitatea asociativă poate fi pusă în evidență prin utilizarea unor desene diferite, copiii având sarcina să dea titlu (sau titluri) imaginilor.

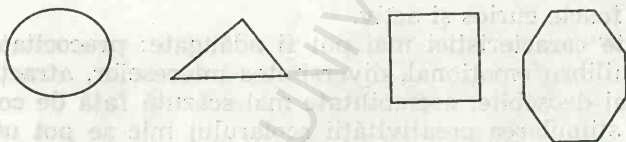


Fig. nr. 12.1. Creativitate productivă.

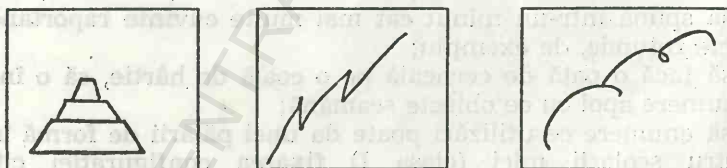


Fig. nr. 12.3. Creativitate asociativă.

12.3. FORME DE MANIFESTARE A APTITUDINILOR ÎN PERIOADA MICII ȘCOLARITĂȚI

Activitatea școlară oferă largi posibilități de dezvoltare a aptitudinilor necesare nu numai reușitei la învățătură ci și în realizarea unor produse creative. Pe lângă aptitudinile considerate nespecifice cum ar fi aptitudinea pentru muncă, aptitudinea de a acumula experiență umană, de a reține intenționat cunoștințele, se manifestă

și aptitudinile specifice care permit obținerea unor rezultate supra-medii la anumite obiecte de învățământ sau în cadrul unor activități extradidactice. Tentația creației fiind foarte mare la această vârstă alimentează căutările copilului ce se vor concretiza în mici „prodeuse” care întrunesc calitățile de noutate, de originalitate.

Creația artistică rămâne încă un domeniu predilect de manifestare a potențialului imagistic al copilului dar apar noi forme de manifestare ale acestuia, influențate de studiul diferitelor discipline de învățământ. Care sunt caracteristicile unui copil considerat creativ? Ana Stoica întreprinzând un studiu amănunțit asupra creativității elevilor constata următoarele:

- un elev creativ dă dovadă de înțelegere rapidă a materialului prezentat de educator, are capacități de a structura și restructura informațiile în funcție de anumite criterii;

- manifestă deplină încredere în posibilitățile sale;

- este independent față de opinia adulților;

- nivelul de aspirații este relativ ridicat comparativ cu cel al covârșnicilor;

- este foarte curios și activ.

La aceste caracteristici mai pot fi adăugate: precocitatea vorbirii, bun echilibru emoțional, diversitatea intereselor, atracție pentru ocupații mai deosebite, sociabilitate mai scăzută față de covârșnici.

Pentru stimularea creativității școlarului mic se pot utiliza mai multe probe-exercițiu de genul:

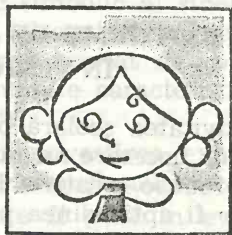
- să expună timp de un minut cât mai multe cuvinte care încep cu o vocală sau o consoană;

- să spună într-un minut cât mai multe cuvinte raportându-se la obiecte rotunde, de exemplu;

- să facă o pată de cerneală pe o coală de hârtie, să o îndoaie și să enumere apoi cu ce obiecte seamănă;

- să enumere ce utilizări poate da unei pălării de formă înaltă.

Pentru școlarii mici (clasa I) fixarea configurației cifrelor se poate realiza și prin utilizarea unor desene de tipul:



În aceste exerciții-joc elevii având sarcina să prezinte cifrele din care este construită figura umană.

Trezirea trebuinței de a crea este sarcină importantă atât a cadrelor didactice cât și a părinților. Pentru aceasta însă este necesar a se respecta câteva condiții:

- dezvoltarea spiritului de observație;
- formarea unor atitudini pozitive față de învățătură;
- crearea unei atmosfere permissive care să permită descătușarea potențialului creativ de care dispun elevii;
- utilizarea unor strategii adecvate copiilor creativi.

Idei despre o „școală modernă“ în care accentul să cadă pe dezvoltarea personalității creatoare au existat la noi în țară încă de la începutul secolului. C. Mureșan, C. Rădulescu-Motru, Fl. Ștefănescu-Goangă au subliniat rolul activității în formarea și dezvoltarea personalității umane, argumentând necesitatea introducerii în școală a unui sistem dinamic de învățare, axat pe cultivarea gândirii și imaginației creatoare.

tr-un ansamblu de trăsături care se manifestă în activitatea de creație. Acestea sunt: originalitatea, originalitatea este o calitate care se manifestă în activitatea de creație. Originalitatea este o calitate care se manifestă în activitatea de creație.

În structura caracterelor de creație se pot distinge două componente: una este cea care se manifestă în activitatea de creație, iar cealaltă este cea care se manifestă în activitatea de creație. Originalitatea este o calitate care se manifestă în activitatea de creație. Originalitatea este o calitate care se manifestă în activitatea de creație.

Care sunt atitudinile pe care un individ le poate manifesta față de sine, față de ceilalți, față de activitate? Fiecare individ, în funcție de nivelul său de dezvoltare, va prezenta câteva din acestea.

si aptitudinile specifice care pot fi dezvoltate prin activitatea de desen. Astfel, la ambele sexe se poate observa o dezvoltare mai rapida a imaginatiei si a creativitatii, ceea ce este in concordanta cu faptul ca la aceasta varsta se realizeaza o dezvoltare rapida a sistemului nervos central, in special a emisferei stangi.

Creata artistica este o activitate care poate fi dezvoltata la copii de la o varsta frageda. Aceasta este o activitate care permite copilului sa exprime ceea ce simte si ceea ce vede, sa se joace cu culorile si sa realizeze lucruri frumoase.

Un copil de 3-4 ani poate realiza desene foarte simple, dar care sunt foarte importante pentru dezvoltarea sa psihica. El poate desena o persoana, un animal sau un obiect. Acesta este primul pas in dezvoltarea imaginatiei si a creativitatii.

Un copil de 5-6 ani poate realiza desene mai complexe, care pot include mai multe figuri si obiecte. Acesta este al doilea pas in dezvoltarea imaginatiei si a creativitatii.

— este foarte curioș și activ.

La aceste caracteristici mai pot fi adăugate: precocitatea vorbirii, bun echilibru emoțional, diversitatea intereselor, atracție pentru ocupații mai deosebite, socialitatea mai scăzută față de covârșnici.

Pentru stimularea creativității copilului mai se pot utiliza mai multe probe-exerciții de genuri:

- să expună timp de un minut cât mai multe cuvinte care încep cu o vocală sau o consoană;
- să spună într-un minut cât mai multe cuvinte raportându-se la obiecte rotunde, de exemplu;
- să facă o pată de cerneală pe o foaie de hârtie, să o îndoaie și să enumere apoi toate obiectele scumbe;
- să enumere cele mai rău utilizări posibile ale unei pălării de formă înaltă.

Pentru copiii de 5-6 ani (clasa I) fixarea configurației cifrelor se poate realiza și prin utilizarea unor desene de tipul:



Capitolul XIII

CRISTALIZAREA UNOR TRĂSĂTURI DE CARACTER

13.1. CARACTERUL — CONSIDERAȚII GENERALE

Considerat nucleu al personalității, caracterul este constituit dintr-un ansamblu de trăsături esențiale și calitativ specifice care se exprimă în activitatea omului, în relațiile cu ceilalți, trăsături ce au ca note definitorii stabilitatea și consistența.

În structura caracterului intră după opinia multor autori (Levitov, Kovaliov, Krutețki, Roșca, Popescu-Neveanu) o componentă efectorie care cuprinde mecanismele voluntare ale acestuia și o componentă de orientare exprimată în țelurile și scopurile activității omului, valorile pe care fiecare individ le recunoaște și le ilustrează practic în conduita sa. În procesul interacțiunii individ—mediu, individ—individ iau naștere o serie de atitudini definite psihologic ca predispoziții de a acționa într-un anume fel în diferite situații, față de anumite evenimente sau persoane. Cuplul atitudini—valori care particularizează orice individ se formează în contextul relațiilor ce se nasc între copil și adult, copil și grupul său de unde preia moduri de comportare acceptate, aprobate, însușindu-și încet, încet conținutul lor normativ mai întâi sub formă de reprezentări apoi sub formă de noțiuni și judecăți morale. Punctul de pornire în constituirea trăsăturilor de caracter îl constituie faptele care prin exercițiu repetat și variat dobândesc statornicie devenind ulterior deprinderi sau obișnuințe.

Care sunt atitudinile pe care un individ le poate manifesta față de sine, față de oameni, față de activitate? Firesc numărul lor este extrem de mare, din rațiuni de ordin educativ vom prezenta câteva din ele.

Grupe de atitudine caracteriale

Atitudini față de sine	Atitudini față de semenii	Atitudini față de activitate	Trăsături voluntare de caracter
aroganță autodepășire curaj demnitate disciplină dragoste egocentrism exigență încredere mândrie modestie orgoliu spirit autocritic subapreciere supraapreciere timiditate	altruism antipatie cinste corectitudine delicatese dispreț dragoste exigență fermitate grijă încredere minciună sinceritate simpatie spirit critic interes	apatie cinste conștiinciozitate creativitate grijă exigență organizare hărnicie lene pasiune responsabilitate rutină sărguință respect inițiativă dragoste	ambție bărbăție lașitate curaj frică dârzenie încăpățănare lăcomie obiectivitate subiectivitate principalitate perseverență stăpânire de sine sugestibilitate conformism independență

Cum se constituie aceste trăsături de caracter? Ce rol are mediul? Ce rol are educația? Ce legături există între caracter și tipul de activitate nervoasă superioară? sunt întrebări care preocupă pe orice părinte, pe orice educator.

13.2. EVOLUȚIA CARACTERULUI

În perioada miciei copilării se constituie o conștiință morală primară concretizată în tendința copilului de a se conforma prin imitație, apoi să se supună părinților, uneori chiar împotriva dorințelor lui. Progresele înregistrate în domeniul intelectual în general facilitează procesul de interiorizare a imaginilor parentale care permite copilului să-și însușească sistemul de atitudini și exigențe, de interdicții sau expectanțe părintești. „Conștiința moștenitoare a părinților” (P. Osterrieth) va fi pentru copil în continuare atât izvor de amenințări, cât și de aprobări, de acceptări. Ocupându-se de problema formării judecăților morale la copil J. Piaget distinge după cum știm două stadii:

- stadiul realismului moral corespunzător vârstei preșcolare;
- stadiul cooperării ce corespunde din punct de vedere genetic vârstei de 7—12 ani.

În perioada preșcolară, dezvoltarea accentuată în toate planurile mai ales cognitiv și afectiv facilitează procesul de constituire a bazei cognitive a caracterului exprimată în apariția în cadrul activităților de joc în mod deosebit a unor trăsături ca: spiritul de colaborare, de competiție, de echipă, inițiativă, independență, stăpânirea de sine, corectitudinea. Atitudinile generale ale copilului față de oameni, față de lucruri se formează în primul rând ca urmare a interacțiunii copil—copil, copil—părinte, copil—adult, acestea fiind în fapt o expresie a condițiilor de viață din familie sau grădiniță. Caracterul se conturează la vârsta preșcolară în procesul asimilării nemijlocite a normelor și exigențelor morale a regulilor și obisnuințelor de comportare civilizată. Copilul preșcolar posedă capacitatea de înțelegere a unor reguli, încearcă să se aplice în practică urmând în mare parte exemplul adulților.

În procesul comunicării verbale cu adulții copilul își formează treptat noțiunile despre ce e bine, ce e rău, ce e frumos, ce e urât.

Odată cu intrarea în școală, odată cu începerea unei noi activități (învățarea) odată cu intrarea într-un sistem de relații foarte complexe copilul este solicitat să facă față unor sarcini din ce în ce mai dificile. În activitatea de învățare se manifestă o serie de trăsături caracteriale cum ar fi: sânghința, punctualitatea, buna-cuviință, grija față de obiectele de uz școlar. Reprezentările, noțiunile și judecățile morale care se formează în cea de-a treia copilărie au încă un caracter situativ.

13.3. TRĂSĂTURI NEGATIVE DE CARACTER

Dintre trăsăturile negative de caracter cele mai frecvent întâlnite la vârsta copilăriei și mai târziu a adolescenței sunt: lenea, minciuna, încăpățănarea, capriciul. În cele ce urmează vom sublinia câteva aspecte de natură psiho-pedagogică ale acestor trăsături.

Lenea — considerată adesea lipsă de interes pentru o anumite activitate ascunde un mare număr de factori facilitatori între care amintim:

- cauze de natură fizică, fiziologică;
- cauze de natură educativă;
- cauze afective sau relaționale.

Cauze frecvente de natură fizică ce influențează apariția lenei vizează aspecte legate de sănătatea copilului, o maladie nedescoperită, tulburări cerebrale, debutul unor tulburări psihice, anumite deficiențe senzoriale de văz, auz.

Cauzele de natură educativă pot declanșa lenea la învățătură, lenea școlară. Comoditatea unor cadre didactice, supraîncărcarea manualelor și programelor școlare, metode și mijloace de învățământ neadecvate, clasele suprapopulate, lipsa de experiență a unor educatori pot declanșa apariția și instalarea lenei școlare.

În condițiile în care se constată că nu există cauze de natură fizică, nu există cauze de ordin educativ atunci lenea poate fi provocată după opinia lui Georges Mauco de anumite cărențe afectiv-motivaționale — lipsa de o motivație superioară. Anxietatea, sentimentul de inferioritate, neîncrederea în sine, teama de insucces sunt motive care pot declanșa lenea.

O întârziere afectivă exprimată în neputința copilului de a „ieși din propriul eu“ (A. Berge) de a se orienta către lumea obiectelor, poate explica în parte apariția lenei. Edouard Pichon subliniază că un copil preșcolar nu a ajuns să treacă de stadiul „cap-tativ“, egocentrist la stadiul „oblativ“ de dăruire, de orientare spre lumea celor din jur. Pe lângă lipsa de interes lenea se mai concentrează în neatenție, opoziția față de educatori, teama de nou, fuga de realitate. Pentru combaterea acestei trăsături negative de caracter se impune în primul rând cunoașterea cauzelor ce o declanșează, intervenția făcându-se după aceasta. G. Mauco subliniază că lenea este „comparabilă cu o lipsă de poftă de mâncare, ceea ce înseamnă că scapă adesea voinței conștiente a subiectului“, în M. Debesse — (pag. 251, 1970).

Minciuna — Sintetizând câteva definiții date minciunii de către J. M. Sutter, R. L. Senne, G. L. Duprat — L. Verel subliniază că aceasta este „un fapt psihosociologic, o tentativă de sugestie orală sau nu, prin care un individ stabilește mai mult sau mai puțin intenționat, să introducă în spiritul celorlalți o credință neconformă cu ceea ce autorul ei crede că este adevărul sau ca o declarație despre care știm că este inexactă, o înșelăciune în cunoștință de cauză, făcută în prezența unor persoane și cu dorința ca aceasta să o ia drept adevărată“ (în M. Debesse op. cit. pag. 255).

Minciuna copilului apare ca rezultat, în cele mai multe cazuri, al influenței unui mediu social — fapt subliniat de altfel și de J. J. Rousseau care nota că minciuna copiilor este opera educatorilor. Duprat, clasificând minciunile în sugestii pozitive și sugestii negative subliniază că temperamentele calme, apatice, melancolice sunt înclinate spre negare în timp ce firile explozive, active, entuziaste, constructive preferă exagerările. Sigur, aceasta nu poate fi considerată o regulă. Se pare că cele dintâi alterări ale adevărului sunt legate de satisfacerea trebuințelor copilului de securitate, de

afecțiune — minciuna apare ca un mecanism de apărare sau adaptare. Alteori minciuna apare ca o justificare sau autoamăgire (Ed. Claparede) pentru înlăturarea unei stări de disonanță cognitivă. Minciuna tipică subliniază S. Teodorescu este inspirată de următoarele motive: sentimentul de inferioritate, de culpabilitate, de agresivitate, sau satisfacerea unor dorințe.

Capriciul și încăpățănarea — sunt considerate defecte ale voinței exprimate fie prin apozitia nejustificată față de adulți, fie în acțiuni neîntemeiate, în izbucniri afective, țipete, plâns, cuvinte urâte. Atât capriciul cât și încăpățănarea au drept cauze carențe de natură educativă, alint exagerat, indulgență/exigență maximă, satisfacerea promptă a tuturor dorințelor, atmosferă familială tensionată, folosirea neadevătată a sistemului de pedepse și recompense. Un rol deosebit în apariția și manifestarea acestor trăsături negative de caracter îl au desigur părinții care își asumă sau nu responsabilitățile ce li se cuvin în educarea copiilor.

R. Vincent într-un studiu realizat privitor la „categoriile de tați și mame” relevă influența acestora asupra copiilor. Redăm în continuare într-un tabel sintetic aceste idei.

Părinții văzuți de copii

Tabelul XIII.2

Tipul de tată	Efecte posibile asupra copilului
„tatăl important“	— nu manifestă interes pentru familie — legătura cu copiii este defectuoasă
„tatăl seducător“	— pentru fete tatăl ideal — pentru băieți „pare mai puțin serios“
„tatăl autoritar“	— om serios pe care se poate conta — poți avea încredere în el
„un tată meșter la toate“	— iubit dar nu prea poți avea încredere în el
„tatăl vedetă“	— stârnește dorința de identificare — îi lipsește timpul pentru a se ocupa de copii
tatăl „om de interior“	— se bucură de aprobare pentru că ajută — nu se ocupă suficient de educarea copiilor
tatăl „bomboană“	— lipsit de prestigiu — respins de copii ca model de urmat
„tatăl sportiv“	— admirat dar nedorit ca tatăl ideal

În privința mamei situația se prezintă astfel:

Tabelul XIII.3

Tipul de mamă	Efecte posibile asupra copiilor
mama „prietenească”	— mame ideale mai ales pentru copiii mai mari
mama „bomboană”	— criticată pentru banalitatea ei
mama „mondenă”	— admirată dar și criticată pentru indiferența pe care o afișează pentru copiii ei
mama „calmă”	— nu prea este preferată
mama „energică”	— este preferată de copii
mama „copil”	— inspiră lipsă de exigență și de aceea nu este preferată de copii
mama „cloșcă”	— prea tandră, prea posesivă

Chiar dacă studiul nu se referă la o populație românească putem distinge cu ușurință că preferințele copiilor pentru „tați autoritari” și „mame prietene” le putem întâlni și în familiile noastre. În cazurile în care cuplurile sunt complementare am putea crede că educația copiilor se va realiza în condiții optime, admitând că nu intervin și alți factori. Realitatea este însă extrem de diferită și de complexă.

Trăsăturile de caracter fie pozitive, fie negative se pot ușor sesiza în activitățile pe care copilul le desfășoară în relațiile cu ceilalți, dar pot fi și cunoscute prin intermediul unor probe psihologice cum ar fi cele piagetiene sau diferite chestionare pe care le vom prezenta în continuare.

13.4. PROBE PENTRU EVIDENȚIEREA UNOR TRĂSĂTURI CARACTERIALE

13.4.1. Probă pentru evidențierea perseverenței

Material și desfășurare: Se umple cu nisip (făină sau tărațe) o cutie având următoarele dimensiuni — lungime 20—25 cm, lățime 10—15 cm și înălțime 5—10 cm. Se introduc în nisip 30 de nasturi

mici (sau bile) amestecăm în așa fel încât să nu se vadă și copilul să nu știe că sunt în nisip 30 de nasturi (bile).

Se cere apoi copilului să caute și să scoată din cutie cât mai mulți nasturi. Când crede că a scos toți nasturii să se oprească.

Copilul va lucra cu ochii legați. După terminarea probei notăm numărul de nasturi găsiți și stabilim diferențele individuale existente.

Interpretare: cu cât numărul de nasturi scoși este mai mare cu atât gradul de perseverență este mai ridicat, astfel:

- 1—10 nasturi — semnifică perseverență slabă;
- 11—20 nasturi — semnifică perseverență mijlocie;
- 21—25 nasturi — semnifică perseverență bună;
- peste 25 nasturi — semnifică perseverență foarte bună.

Notă: — elevii (copiii) nu vor fi anunțați că li se aplică o probă ce evidențiază perseverența.

— se va lucra individual cu copii între 5—11 ani.

13.4.2. Chestionar pentru evidențierea unor trăsături caracteriale

Aplicare:

- de la clasa a III-a în sus;
- la clasa a III-a se aplică individual;
- la clasa a IV-a se poate aplica în colectiv.

Material: chestionarul de mai jos la care se răspunde prin da—nu.

1. Te enervezi ușor când ceva nu merge așa cum vrei tu?...
2. Te impresionează o poveste tristă sau înfiorătoare?...
3. Te înfurii ușor (chiar dacă nu lași să se vadă)?...
4. Uneori ești bine dispus alteori nu? (adică uneori foarte bine, alteori foarte rău dispus fără vreun motiv)?...
5. Te superi ușor când ți se spune ceva neplăcut?...
6. Te apuci încet (greu) de treburi?...
7. Obosești ușor fizic?...
8. Lucrezi neregulat?...
9. Te descurajezi ușor când ieși o notă proastă?...
10. Renunți să mai faci ceva, înainte de a termina treaba respectivă, dacă devine prea grea?...
11. Porți pică?...
12. Ții la micile tale obișnuințe?...
13. Ți place să ascuți de mai multe ori aceeași poveste, să recitești cărțile citite?...
14. Ești colecționar?...

15. Ți place să te duci în vacanță mereu în același loc? (sau să-ți petreci vacanțele la fel?)...
16. Ești atent la amănunte când lucrezi?...
17. Caietele tale sunt bine întreținute, ordonate, dar lucrurile?...
18. Ți îngrijești hainele?...
19. Ești nemulțumit când ești deranjat de la treburile tale?...
20. Ești adesea îngrijorat că vei întârzia la școală?...
21. Te găsești neascultător?...
22. Ai des dorința să contrazici pe ceilalți?...
23. Învinovățești ușor pe ceilalți de ceea ce se întâmplă?...
24. Ți place să comanzi?...
25. Ți place să te certî?...
26. Preferi să stai singur sau să te joci singur?...
27. Nu poți să suferi să-ți împrumuți lucrurile?...
28. Eviți să spui altora gândurile?...
29. Știi să păstrezi un secret?...
30. Poți sta mult timp fără să-ți vezi colegii?...

Prelucrarea și interpretarea chestionarului

— Chestionarul vizează următorii factori:

de la 1—5 factorul E; de la 6—10 nA; de la 11—15 factorul S;
de la 16—20 factorul nL; de la 21—25 factorul M;

Factorul E — semnifică: emotiv, nervos, se supără repede, nerăbdător. Inversul este nE, adică nu este emotiv, nu este nervos, nesupărăcios etc.

Factorul A — semnifică: neobosit fizic, are mereu trebuința de a face ceva. Inversul său este nA, adică: fără energie fizică, obosește ușor, nu are vigoare.

Factorul S — semnifică: reacționează cu întârziere la evenimente, dar durabil, se adaptează greu la schimbări și în general are o adaptare mai înceată (are nevoie de timp). Inversul său este nS, care semnifică: reacție imediată la evenimente, adaptare ușoară la prezent și la schimbări.

Factorul L — semnifică: atenția dispersată, împrăștiată, gust pentru vag. Inversul său este nL, care semnifică: atenție foarte selectivă, gust pentru detaliu, aprofundează ce-l interesează.

Factorul M — semnifică: bruscăază, este ostil deschis, sau secret cu cei din jur, agresiv, devine ușor opozant. Inversul său este nM, adică: nu este agresiv, nici ostil, nici opozant.

Factorul SA — semnifică: nu participă la ambianța colectivă, nu-și spune gândurile, se ține la distanță de cei din jur. Inversul său este nSA, adică: participă la ambianța colectivă, este deschis cu cei din jur, este apropiat de ei.

Observație: Factorii nu figurează întotdeauna cu semnul lor pozitiv, așa cum putem observa din lista de mai sus.

1. După aplicare se ia fiecare chestionar în parte și se trage o linie orizontală sub întrebarea 5, 10, 15, 20, 25, 30 pentru a separa cei 6 factori: E, nA, S, nL, M, SA.

2. Se numără NU și DA de la fiecare factor și se notează în dreapta factorului, ex. dacă la 1—5 (factorul E) avem 3 NU și 2 DA scriem 3 NU și 2 DA; dacă la 6—10 (factorul nA) avem 4 DA, scriem 4 DA etc.

3. Stabilim pentru fiecare în parte ce anume predomină: NU sau DA. Predominarea lui NU semnifică factorul invers, predominarea lui DA semnifică factorul respectiv (diferența poate fi numai la 1, ex. 3 NU și 2 DA) în favoarea celui preponderent.

Exemplu: Dacă de la 1—5 (factorul E) subiectul a avut 3 NU și 2 DA înseamnă că avem o majoritate NU deci:

— predomină NU și semnifică factorul invers, adică nE (subiectul nu este emotiv, nu este nervos, nu este supărăcios) — aceasta întrucât de la 1—5 avem factorul E.

Dacă de la 6—10 (factorul nA) — avem 5 DA, înseamnă că factorul respectiv, adică nA — lipsă de energie fizică, obosește ușor, nu are vigoare.

Dacă ar fi fost 3 NU și 2 DA ar fi predominat NU, deci am fi avut factorul invers A (neobosit fizic, activ etc.).

Dacă de la 11—15 — factorul S — avem 4 DA și 1 NU înseamnă că predomină DA — deci factorul S (reacții cu întârziere, greu adaptabil la schimbări).

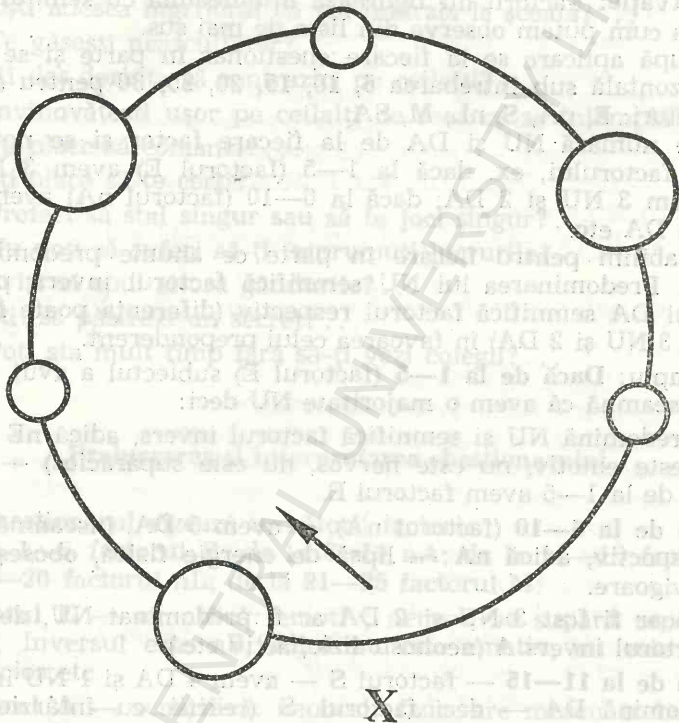
Dacă ar fi predominat NU ar fi semnatificat nS (factorul invers, reacție imediată, adaptare ușoară etc.).

Dacă de la 16—20 — factorul nL — avem 3 NU și 2 DA, predomină NU deci semnifică invers L (atenție dispersată etc.). Dacă ar fi predominat DA ar fi semnatificat factorul respectiv, adică nL (atenție selectivă etc.). Ș.a.m.d.

Se notează: subiectul este nE, nA, S etc., iar apoi se scrie semnificația lor desfășurat. Ex.: X este emotiv, nervos, supărăcios, neobosit fizic, reacționează imediat, se adaptează ușor etc.

13.4.3. Probă pentru evidențierea sincerității

Material și desfășurare: un carton pe care se desenează un cerc cu diametrul de 7 cm. La baza cercului se face un X; pe cerc se plasează 6 cercuri de mărimi diferite și o săgeată spre stânga în interiorul cercului:



Se cere subiecților să plaseze vârful creionului în punctul X și apoi să facă câte un X la baza celorlalte cercuri, urmărind direcția săgeții și având ochii închiși. Se spune: „atenție“ toată lumea cu vârful creionului pe X; închideți ochii: începeți!

Interpretare: cine reușește proba trișează, are tendința de a nu fi sincer, pentru că este imposibil să realizezi sarcina.

Notă: nu se anunță subiecții că vom aplica o probă de evidențiere a sincerității.

13.4.4. Probe pentru evidențierea unor judecăți morale (6—10 ani)

Se vor folosi probele piagetiene care pun în evidență anumite caracteristici ale laturii morale a personalității copilului de 6—10 ani. Probele piagetiene se pot utiliza în cadrul orelor de „Educație moral civică” (cls. III—IV) dar și în cadrul altor activități ce se desfășoară cu elevii claselor I—IV; ele se constituie în adevărate cazuri care supuse dezbaterii colectivelor de elevi pot furniza informații interesante privitoare la atitudinea subiecților față de anumite situații (personaje) incluse în povestiri.

Se vor selecta din suita de probe cele care corespund cel mai bine nivelului de dezvoltare a copiilor cu care se lucrează, care corespund unei anumite situații, care solicită cel mai mult elevii în direcția găsirii unor soluții optime unei anumite probleme. Probele vizează anumite aspecte ale formării sentimentului de justiție la elevi cum ar fi:

- înțelegerea egalității și autorității;
- înțelegerea responsabilității colective;
- înțelegerea și respectarea unei justiții imanente; retributive și distributive;
- aspecte ale unor trăsături negative de caracter — furt și minciună;
- înțelegerea semnificației pedepsei, sancțiunii și a reciprocității.

Egalitate și autoritate

Se pot folosi următoarele povestiri:

I. „A fost odată o tabără de cercetași. Fiecare pe rând trebuia să facă munca în gospodărie, să pună totul în ordine. Unul trebuia să facă cumpărături, altul să spele, altul să caute lemne sau să măture. Într-o zi n-a mai fost pâine. Cel care trebuia să facă cumpărături plecase. Atunci șeful a cerut unui cercetaș, care făcuse deja o altă muncă, să meargă să cumpere pâine. Ce a făcut băiatul?”

II. „O mamă a cerut băiatului și fetei sale s-o ajute puțin în gospodărie într-o zi după amiază pentru că ea era obosită. Fata trebuia să spele vasele iar băiatul să meargă să strângă lemne. Dar iată că băiatul s-a dus să se joace în stradă. Atunci mama a cerut fetei să facă toată treaba. Ce a zis copilul?”

III. „Într-o familie erau trei frați, unul mai mare și doi gemeni. Fiecare își curăța ghetele în fiecare dimineață. Într-o zi fratele mai

NOTĂ: Probele sunt extrase din: Piaget, Jean, „Judecata morală la copii”; E.D.P. București, 1980.

mare era bolnav. Atunci mama a cerut unuia din gemeni să curețe pe lângă ghetetele sale și ghetetele băiatului mai mare. Ce părere ai despre asta?”

IV. „Un tată avea doi băieți. Unul bombănea întotdeauna când i se cerea să facă cumpărături. Nici celuilalt nu-i plăcea să facă cumpărături dar mergea fără să cârtească. Atunci tatăl a început să-l trimită mai des pe cel care nu bombănea. Ce părere ai despre asta?”

După prezentarea povestirilor se pun următoarele întrebări:

Povestirea I:

— De ce trebuia să meargă după pâine?

— A fost drept sau nu ce i s-a comandat?

Povestirea II:

— Trebuia să meargă? De ce?

— Era drept să meargă?

Povestirea III:

— Mama a spus că unul să curețe două iar celălalt patru. E drept?

— Mama a plecat. Ce au făcut băieții?

Trebuiau să asculte sau să facă o împărțire egală?

Responsabilitate colectivă și transmisibilă

Se prezintă copiilor următoarele povestiri pe marginea cărora se angajează discuții.

Povestirea nr. 1. „O mamă le-a interzis celor trei băieți ai ei să se joace cu foarfecele în absența ei. Dar îndată ce mama pleacă primul spune: „Ce-ar fi să ne jucăm cu foarfecele“. Atunci al doilea caută niște ziare pe care să le poată decupa. Al treilea spune: „Nu, mama a interzis asta. Eu n-am să mă ating de foarfecel!“ La întoarcere mama vede pe jos bucăți din ziarul decupat. Ea înțelege că, copiii s-au jucat cu foarfecele și-i pedepsește deopotrivă pe cei trei copii. Este oare drept?”

Povestirea nr. 2. „Ieșind de la școală toți băieții dintr-o clasă încep să se joace pe stradă cu bulgări de zăpadă. Unul din băieți sparge din greșeală un geam. Un domn iese din casă și întreabă cine a făcut. Cum nimeni nu răspunde el se plânge profesorului. A doua zi profesorul întreabă în clasă cine a spart geamul. Din nou nimeni nu spune nimic. Cel care a făcut spune că nu a fost el, iar ceilalți nu vor să-l denunțe. Ce trebuie să facă profesorul?”

Povestirea nr. 3. „Niște băieți aruncă cu bulgări de zăpadă într-un zid. Li s-a dat voie să se joace astfel, dar cu condiția să nu arunce bulgării prea sus, pentru că sus de tot se află o fereastră și s-ar putea sparge geamul. Copiii se jucau cu plăcere în afară de unul care era cam neîndemânatic și nu prea știa să arunce bine bulgării. Atunci, fără ca cineva să-l fi văzut el a luat o piatră și a îngămădit în jurul ei zăpadă pentru ca bulgărele să fie tare. Apoi a aruncat bulgărele care a zburat atât de sus încât a lovit fereastra, a spart un geam și a căzut în cameră. Când tatăl s-a întors a văzut ce s-a întâmplat. Ba chiar a găsit piatra împreună cu zăpada care se topise pe podea. Atunci s-a supărat și a întrebat cine a făcut asta. Cel care a făcut a spus că n-a fost el și ceilalți au spus la fel — ei nu știau cine pusese piatra în bulgăre. Ce trebuia să facă tatăl?: să-i pedepsească pe toți sau să nu pedepsească pe nimeni?

Povestirea nr. 4. „Într-o excursie școlară, profesorul a permis elevilor dintr-o clasă să se joace cu ceea ce se afla într-un șopron, dar cu condiția să pună totul la loc înainte de a pleca. Unul a luat o greblă, altul o lopată, și fiecare s-a dus unde a vrut. Un copil a luat o roabă și a plecat să se joace singur pe un drum, dar așa de bine încât a stricat roaba. Atunci el s-a întors pe furiș și a ascuns roaba în șopron. Seara, când profesorul a controlat dacă totul este în ordine a găsit roaba stricăță și a întrebat cine a stricat-o. Dar cel vinovat nu a spus nimic, iar ceilalți nu știau cine a stricat-o. Ce trebuia să facă profesorul? să pedepsească toată clasa sau pe nimeni?

După prezentarea povestirilor se vor formula întrebări de genul:

- Ce crezi tu despre asta?
- Este drept sau nu să fie pedepsiți toți? — da — nu de ce? dacă da — de ce?
- Câți trebuiau pedepsiți?
- Ce a făcut profesorul?
- Ce a făcut cel care a spart geamul?
- Ce au gândit ceilalți?
- Ce era de făcut?
- Cum trebuia să procedeze profesorul?
- Dacă un elev a lipsit trebuia și el pedepsit? Da — nu — de ce?
- Dacă profesorul reține toți copiii în clasă până ce vinovatul mărturisește — e drept? Da — nu — de ce?
- E bine să pârâți? Da — nu — de ce?
- Dacă tu erai profesorul cum ai fi procedat?

Povestirea nr. 5. „Într-o școală nu erau decât două clase: o clasă de copii mari și una de copii mici. Sâmbăta după amiază, când nu era mult de lucru, cei mici le-au cerut celor mari să le împrumute

una din cărțile frumoase cu animale. Cei mari le-au dat cartea și le-au atras atenția să umble cu băgare de seamă. Dar, la un moment dat doi copii care voiau fiecare să întoarcă pagina s-au certat și au rupt câteva pagini din carte. Când cei mari au văzut cartea ruptă au spus că nu o s-o mai împrumute niciodată celor mici. Au făcut bine cei mari sau nu?

Povestirea nr. 6. „O mamă a dat celor trei băieți ai ei o frumoasă cutie cu creioane colorate, dar le-a atras atenția să nu le scape pe jos ca să nu se rupă minele. Unul dintre ei care nu știa să deseneze frumos, a văzut că frații săi desenează mai bine decât ei și ca să le facă în ciudă a aruncat pe jos creioanele și mama nu le-a mai dat niciodată copiilor. A făcut bine sau nu?”

Intrebări:

- Cei mari fac bine sau nu? De ce?
- Li se poate da cartea celor care nu au făcut nimic?
- Ce ar fi drept? să le dea sau nu?
- Dacă tu erai în clasa celor mici și n-ai fi făcut nimic rău, ai fi considerat că e drept sau nu? de ce?

În a doua povestire:

- Mama a făcut bine? Da — nu — de ce?
- Dacă tu ai avea doi frați și unul aruncă pe jos creioanele, este drept ca tu și cu celălalt să nu mai puteți desena?
- Al treilea frate va considera că asta-i drept sau nu?
- Dacă ai fi în locul mamei cum ai proceda?

Justiția immanentă

Prezentăm copiilor următoarele întâmplări:

Povestirea nr. 1. „Au fost odată doi copii care furau mere. Deodată vine un paznic și cei doi copii au luat-o la fugă. Unul este prins. Celălalt mergând acasă pe un drum ocolit, trece peste un pod stricat și cade în apă. Ce crezi tu? Dacă n-ar fi furat mere dar ar fi trecut totuși peste podul stricat ar mai fi căzut în apă?”

Povestirea nr. 2. „Într-o clasă cu copii mici profesoara le-a interzis copiilor să-și ascută singuri creioanele. Odată, pe când profesoara stătea cu spatele la copii, un băiat a luat un briceag și a vrut să-și ascută creionul. Dar el s-a tăiat la deget. Dacă profesoara i-ar fi permis să-și ascută creionul, el s-ar mai fi tăiat la deget?”

Povestirea nr. 3. „Un băiat nu a ascultat-o pe mama lui. Într-o zi a luat foarfecele ceea ce-i fusese interzis. A pus însă foarfecele la loc înainte de întoarcerea mamei și mama n-a văzut nimic. A doua

zi el se plimbă și trecu pe un pod sub care curgea un râu. O scândură era putredă. Ea se rupe și pleose! copilul cade în apă. De ce a căzut în apă? Dacă ar fi fost ascultător ar mai fi căzut?”

Întrebări:

- Ce crezi tu despre aceste întâmplări?
- Dacă n-ar fi furat mere ar fi căzut în apă?
- De ce a căzut?
- Dacă ar fi avut voie tot s-ar fi tăiat?
- Cum s-au petrecut lucrurile?
- De ce s-a rupt podul?
- Podul știa că băiatul a furat?

Justiția retributivă și distributivă

Povestirea nr. 1. „O mamă avea două fiice, una ascultătoare, cealaltă neascultătoare. Mama o iubea mai mult pe cea care o asculta și îi dădea întotdeauna bucăți mai mari de prăjitură. Ce crezi tu despre asta?”

Povestirea nr. 2. „A fost odată o mamă care se plimba cu copiii ei pe malul unui râu, într-o după amiază de vacanță. La ora 4 mama a dat fiecăruia câte o chiflă. Toți au început să mănânce, în afară de copilul cel mai mic care era neatent și i-a căzut chifla în apă. Ce face mama? Ar trebui să-i dea o altă chiflă? Ce ar zice cei mari?”

Povestirea nr. 3. „Au fost odată într-o familie mai mulți frați. Toți aveau găuri în pantofi. Într-o zi tatăl lor le-a spus să-și ducă încălțămintea la cizmar s-o repare. Dar fiindcă unul dintre frați fusese cu câteva zile în urmă neascultător tatăl îi spuse: „Tu nu te duci la cizmar. Poți să-ți păstrezi găurile pentru că ești neascultător“.

Întrebări:

- Era drept să dea unei fetei mai mult decât celeilalte? Da — nu — de ce?
- Mama a făcut bine? Da — nu — de ce?
- Era drept ca mama să nu le iubească la fel? Da — nu — de ce?
- Ce spune băiatul mare?
- Era drept să i se mai dea? Da — nu — de ce?
- Ce trebuia făcut?
- Dacă mama spunea să se împartă? Era drept sau nu? Da — nu — de ce?
- Dacă mama spunea să nu împartă?
- E drept sau nu să i se repare pantofii? Da — nu — de ce?

- Dacă ai fi în locul tatălui cum ai proceda?
- Trebuia pedepsit astfel? Da — nu — de ce?
- Cum?

Responsabilitatea obiectivă. Neîndemânarea și furtul

Povestiri:

I. a) „Un băiețel cu numele de Jean se află în camera lui. E chemat la masă. Intră în sufragerie. Lângă ușă se află un scaun, iar pe scaun un platou cu 15 cești. Jean nu putea să știe că după ușă se aflau toate acestea. El intră, ușa lovește platoul și trosce, cele 15 cești s-au spart“.

b) „A fost odată un băiețel cu numele Henri. Într-o zi când mama lui nu era acasă el a vrut să ia din dulceața care se afla în bufet. S-a urcat pe un scaun și a întins brațul. Dulceața se afla însă prea sus și nu a putut s-o scoată ca să mănânce din ea. Încercând însă să o ia a împins o ceașcă. Ceașca a căzut și s-a sfărâmat“.

II. a) „A fost odată un băiețel care se numea Jules. Tatăl său a plecat. Jules s-a gândit să se joace cu călimara tatălui său. S-a jucat puțin cu tocul, apoi a făcut o pată mică pe postavul de pe masă“.

b) „Un băiețel cu numele de August a văzut că în călimara tatălui său nu mai e cerneală. Într-o zi când tatăl său plecase, el s-a gândit să-i facă un serviciu umplând călimara cu cerneală, pentru ca la întoarcere, tata s-o găsească plină. Dar când să deschidă sticla cu cerneală, a făcut o pată mare pe postavul de pe birou“.

III. a) „A fost odată o fetiță care se numea Maria. Ea a vrut să facă o surpriză frumoasă mamei sale și să croiască un model. Dar pentru că nu știa să se servească bine de foarfece și-a făcut o gaură mare în rochie“.

b) „O fetiță cu numele de Margareta s-a dus să caute foarfecele mamei, într-o zi când mama iese din casă. S-a jucat puțin cu foarfecele și cum nu știa să se servească bine de foarfece și-a făcut o gaură mică în rochia ei“.

IV. a) „Alfred întâlnește un mic prieten, care era foarte sărac. Acesta îi spune că, în ziua aceea, nu a mâncat de dimineața nimic, pentru că la el acasă nu e nimic de mâncare. Atunci, Alfred intră într-o franzelărie, dar cum nu are bani, profită de un moment în care vânzătorul stă cu spatele la el și fură o chiflă. Iese repede și-i dă chifla, prietenului său“.

b) Marieta intră într-un magazin. Ea vede pe masă o fundă frumoasă și se gândește că s-ar potrivi foarte bine cu rochia ei. În momentul în care proprietara magazinului nu o vede, ea fură fundă și fuge imediat.

V. a) „Alberta avea o mică prietenă care creștea o pasăre într-o colivie. Ea s-a gândit că pasărea este nefericită și a rugat-o de mai multe ori pe prietena ei s-o lase să zboare. Dar prietena n-a vrut. Atunci, într-o zi când prietena nu era în odaie ea a hotărât să fure pasărea. A lăsat-o să zboare, iar colivia a ascuns-o în șopron, pentru ca să nu mai poată fi închisă în ea o altă pasăre“.

b) „Julietta a furat de la mama ei niște bomboane, într-o zi când mama nu era de față și le-a mâncat“.

După prezentarea povestirilor se pun următoarele întrebări:

1. Pentru povestirea nr. 1.

- Ai înțeles bine cele două întâmplări?
- Ce a făcut primul? Dar al doilea?
- De ce primul a spart ceștile? Dar al doilea?
- Crezi că printre ei este unul mai rău decât celălalt?
- Dacă tu erai tatăl pe care dintre ei l-ai fi pedepsit mai rău?
- De ce le-a spart? Dar al doilea de ce a spart ceașca?
- De ce vroia să ia dulceața?
- Tu ai un frate?
- Dacă s-ar întâmpla să spargi tu cele 15 cești, intrând în cameră, iar surioara ta căutând dulceața, să spargă o ceașcă, pe care dintre voi v-ar pedepsi mai mult?

2. Pentru povestirea nr. 2.

- Sunt la fel de răi cei doi copii?
- Care este mai rău? De ce?
- De ce a făcut o pată mare?
- Dar al doilea de ce a făcut o pată mică?
- Atunci care e cel mai rău?

3. Pentru povestirea nr. 3.

— Dintre aceste fetițe care crezi că este mai rea decât cealaltă? De ce?

- Care este cea mai rea?
- De ce a făcut această gaură?
- Dar cealaltă?
- Care este cea mai cuminte dintre cele două?
- Dacă tu erai mama și vedeai ce au făcut ele, pe care ai fi pedepsit-o mai puțin?
- Ce ar fi spus cea care a făcut gaura cea mai mare când ai fi pedepsit-o mai mult?
- Și cealaltă? Care trebuie pedepsită mai mult?
- Să zicem că tu ai făcut o gaură mare pentru că ai vrut să

faci o surpriză mamei tale. Sora ta se joacă și face o gaură mică. Care dintre voi trebuie pedepsită mai mult? Ești sigură? sau nu? Până acum ai făcut găuri?

4. Pentru povestirea nr. 4.

— Există vreunul care să fie mai vinovat decât celălalt? Primul de ce a furat chifla?

— De ce a furat panglica fetița?

— Pe care l-ai fi pedepsit mai mult?

5. Pentru povestirea nr. 5.

— Sunt la fel de rele fetele? sau una este mai rea decât cealaltă?

— Dacă tu erai tată, pe care ai fi pedepsit-o mai mult?

Responsabilitatea obiectivă. Minciuna

Se prezintă copiilor trei povestiri care cuprind o minciună sau o inexactitate simplă, fără nici o intenție rea, dar marcând o abatere serioasă de la realitate, și o minciună oarecare cu conținut verosimil dar datorată unei intenții vizibile de a înșela.

I. a) „Un băiețel (sau o fetiță) se plimbă pe stradă și întâlnește un dulău, de care îi este frică. El se întoarce acasă și povestește mamei că a văzut un dulău cât o vacă“.

b) „Un copil se întoarce de la școală și povestește mamei că profesoara i-a pus note bune. Dar nu este adevărat; profesoara nu i-a pus nici o notă, nici bună, nici rea. Mama copilului s-a arătat foarte mulțumită și l-a răsplătit“.

II. a) „Un băiat se juca în camera lui. Mama lui a venit să-i ceară să facă o cumpărătură. Copilul nu voia să iasă, și atunci i-a spus mamei că nu poate merge că îl dor picioarele. Dar nu este adevărat nu-l durea deloc picioarele“.

b) „Un băiat dorea foarte mult să se plimbe cu mașina, dar nimeni nu-l invita niciodată. Într-o zi vede pe stradă o mașină frumoasă și tare ar fi vrut să se plimbe cu ea. Când s-a întors acasă a povestit că domnul care conducea mașina s-a oprit, l-a luat cu mașina și a făcut un tur cu el. Dar nu era adevărat, el inventase această poveste“.

III. a) „Un băiat nu știe să deseneze bine, deși ar fi vrut foarte mult să știe să deseneze. Într-o zi pe când privea un desen frumos pe care-l făcuse altcineva a spus: desenul ăsta l-am făcut eu“.

b) „Un băiat s-a jucat cu foarfecele pe când mama sa lipsea și le-a pierdut. Când mama s-a întors el a spus că nu văzuse foarfecele și nu pusese mâna pe ele“.

IV. a) „Un copil nu cunoaște bine numele străzilor și nu știa bine unde se află strada Roșcovei. Într-o zi un domn îl oprește

pe stradă și-l întreabă: „Unde este strada Roșcovei? Băiatul răspunde:

„Cred că e acolo“. Dar nu era acolo. Domnul s-a rătăcit complet și n-a putut să găsească casa pe care o căuta“.

b) „Un băiat cunoștea bine numele străzilor. Într-o zi un domn îl întreabă: „Unde este strada Roșcovei? Dar băiatul a vrut să-i joace o festă și a spus „Acolo“. I-a arătat greșit însă strada. Dar domnul acesta nu s-a rătăcit și după aceea și-a găsit drumul“.

Povestim copiilor aceste întâmplări două câte două. Înainte de a interoga subiecții îi punem să povestească întâmplările pe care le-au auzit pentru a ne asigura că le-au înțeles.

Pentru povestirile I a—b

- Care din cei doi copii este cel mai rău? De ce?
 - De ce a spus asta?
 - Mama i-a crezut?
 - Pe care i-ai fi pedepsit mai mult dacă ai fi fost tu mama?
 - Care din cele două minciuni este mai rea? De ce?
 - De ce a spus copilul că a luat note bune?
 - De ce a spus celălalt că a văzut un dulău mare?
 - Ce părere ai despre cele două minciuni?
 - Mama a crezut minciuna cu dulăul? dar cu profesoara?
- De ce?
- Când este cel mai rău, când mama crede minciuna sau când mama nu poate să creadă?

II a—b

- Care este cel mai rău copil? De ce?
- Povestea cu durerea de picioare este o minciună — de ce?
- Dar povestea cu mașina?
- De ce a vrut să spună așa?
- Care dintre cei doi este cel mai rău? De ce?
- Pe care l-ai pedepsi cel mai mult? De ce?

III a—b

IV a—b

- Care este cel mai rău? De ce?
- De ce a mințit cel cu foarfecele?
- Pe care ai pedepsi mai mult? De ce?
- Pentru ce a spus minciuna asta?
- De ce oamenii trebuie să spună minciuni?
- Ce se întâmplă când spunem minciuni?
- De ce este rău când minți?
- Dacă nu am fi pedepsiți am mai spune minciuni?

— Este același lucru să spui minciuni oamenilor în vârstă sau copiilor?

— Ce este cel mai rău? De ce?

Probabilitatea apariției recidivei

Povestiri:

1. a) „Un băiat se juca în camera lui, în timp ce tatăl său lucra în oraș. După un timp băiatul a dorit să deseneze. Dar el n-avea hârtie. Atunci, și-a adus aminte că în biroul tatălui său, în unul din sertare erau niște frumoase foi albe. A intrat tiptil să le caute, le-a găsit și le-a luat pe toate. Când tatăl s-a întors, a văzut că în sertarul lui este dezordine și în cele din urmă descoperă că i se furase hârtia. S-a dus imediat în camera copilului, unde a văzut răspândite pe jos toate hârtiile, mângălite cu creioane colorate. Atunci, tatăl, care era supărat, i-a tras băiatului său o bătaie strașnică.

b) „Am să-ți povestesc acum o întâmplare care este aproape la fel ca cealaltă. Numai că întâmplarea asta s-a sfârșit altfel. Tatăl nu l-a pedepsit. El i-a explicat că n-a făcut bine. Când tu nu ești acasă, ești la școală, dacă ți-aș fura jucăriile din dulapul tău, n-ai fi mulțumit. Și atunci când eu nu sunt acasă, nici tu nu trebuie să-mi furi hârtiile. Pentru mine nu e plăcut. Nu e bine să faci așa“.

De data aceasta cei doi copii se jucau câteva zile mai târziu, fiecare în grădina lui. Cel care fusese pedepsit se juca și el în grădina lui. Și-atunci fiecare din ei a găsit un creion. Era creionul tatălui lor. Imediat și-au amintit că tatăl spusese la prânz că și-a pierdut creionul pe stradă și că era necăjit că nu-l putea găsi. Atunci ei și-au spus că dacă o să fure creionul nimeni nu va ști niciodată nimic și nu vor fi pedepsiți. Dar iată că unul dintre ei a păstrat creionul pentru sine, iar celălalt l-a dus tatălui său. Ghicește cine l-a dus tatălui său? Cel care a fost pedepsit pentru hârtie sau cel căruia doar i s-a explicat că n-a făcut bine?“

2. a) „A fost odată un băiețel care se juca în bucătărie, în timp ce mama lui nu era acolo. Băiatul a spart o ceașcă. Când mama lui s-a întors, el i-a spus: „Nu am spart-o eu. Pisica a spart-o. A sărit etc. Mama și-a dat seama că băiatul spune o minciună. Ea s-a supărat foarte rău și l-a pedepsit. Cum? (il lăsăm pe copil să fixeze sancțiunea).

b) Aceeași întâmplare — dar de data aceasta mama nu l-a pedepsit. Ea a explicat doar că nu este bine să spui minciuni. „Dacă eu ți-aș spune minciuni, n-ai să spui că e frumos, dacă tu îmi ceri prăjituri din bufet, iar eu îți spun că nu mai sunt, cu toate că sunt în bufet tu n-ai să spui că e bine. E la fel când îmi spui tu mie minciuni. Asta mă necăjește“.

„După câteva zile, cei doi băiețași se jucau singuri în bucătărie. De data asta au luat chibriturile. Când mama se întoarse, unul din ei minte din nou și spune că nu s-a jucat cu chibriturile. Celălalt spune imediat ce a făcut. Care n-a mințit? Cel care a fost pedepsit pentru ceașcă sau cel căruia doar i s-a explicat?”

Întrebări:

- Care dintre ei a dus creionul înapoi? De ce?
- A mai făcut vreodată, sau nu?
- Dar copilul pe care tatăl lui nu l-a pedepsit?
- Cum ai fi făcut dacă erai în locul tatălui?
- Cine e mai bun? cel care pedepsește sau cel care explică?

De ce?

- Dacă tu erai copilul, ce ți s-ar fi părut mai drept, să te pedepsească sau să-ți explice?
- Dacă ți s-ar fi explicat, ai mai fi făcut?
- Și dacă te-ar fi pedepsit?
- La ce servește să pedepsești?
- Cine a spus minciuna cu chibriturile? cel care a fost pedepsit sau cel căruia i s-a explicat?
- Care din cei doi băieți își iubeau mai mult tata/mama?
- Crezi că un copil se face mai bun dacă este pedepsit? Da
- Nu — De ce?
- Ce este mai bine, să explici și apoi să pedepsești? sau să explici și apoi să ierți?

Problema sancțiunii și justiția retributivă

Povestiri:

1. Un băiețel se joacă în camera lui. Mama îi cere să meargă să cumpere pâine pentru prânz, deoarece în casă n-a mai rămas pâine. În loc să meargă imediat, băiatul răspunde că n-are chef, că o să meargă mai târziu, trece o oră și el tot n-a plecat. Până la urmă vine prânzul și la masă nu este pâine. Tatăl copilului se supără și se întreabă cum trebuie să-l pedepsească pe băiat pentru ca pedeapsa să fie cât mai dreaptă. El se gândește la trei pedepse:

Prima ar fi să-i interzică băiatului să meargă a doua zi la călușei. A doua zi era tocmai o sărbătoare și băiatul trebuia să meargă ca să se distreze la călușei, ei bine pentru că n-a vrut să cumpere pâine el nu va merge la bălci.

A doua pedeapsă la care se gândește tatăl este să-l lipsească pe băiat de pâine. În bufet a rămas puțină pâine din ziua precedentă pe care o vor mânca părinții, dar fiindcă băiatul n-a adus pâine, nu

este destulă pentru toată lumea. Băiatul nu va avea aproape nimic de mâncare la prânz.

Pedeapsa a treia la care se gândește tatăl este să facă și el ca băiatul. Tatăl îi spune copilului: „N-ai vrut să faci un serviciu, mamei. Bine, n-am să te pedepsesc dar când ai să-mi ceri tu mie un serviciu, nici eu n-am să ți-l fac și ai să vezi cât e de neplăcut e când nu ne facem servicii unii, altora“. Băiatul se gândește că e bine așa, dar după câteva zile vrea să se joace cu o jucărie care se află sus pe dulapul său. Încearcă s-o ia dar este prea mic. Se urcă pe un scaun dar tot nu ajunge. Îl cheamă pe tatăl său și-l roagă să-l ajute. Atunci tatăl răspunde: „Dragul meu, ți-aduci aminte ce ți-am spus. N-ai vrut să faci un serviciu. Când ai să faci și tu servicii, am să-ți fac și eu ție, cu plăcere, dar nu mai înainte“.

Care este cea mai dreaptă dintre aceste trei pedepse?

2. Un băiat n-a făcut problema care trebuia s-o facă pentru școală. A doua zi el spune profesoarei că n-a făcut problema, pentru că a fost bolnav. Dar pentru că el avea obrații rumeni și sănătoși și profesoara și-a dat seama că este o născocire l-a spus părinților. Tatăl vrea să-l pedepsească pe copil dar șovăie între trei pedepse:

Prima pedeapsă: să copieze de cinci ori o poezie.

A doua pedeapsă: tatăl spune băiatului „spui că ești bolnav. Foarte bine, să te îngrijim, culcă-te, ai să stai toată ziua în pat și o să-ți dăm un medicament, ca să te faci bine“.

A treia pedeapsă: „Ai spus o minciună. Acum nu te pot crede și chiar dacă ai să spui adevărul, nu voi mai avea încredere“. A doua zi băiatul ia o notă bună la școală. Când ia o notă bună tata îi dă totdeauna două monede ca să le pună în pușculiță. Dar în ziua aceea când băiatul povestește că a luat o notă bună, tatăl său îi răspunde „Dragul meu, poate e adevărat, dar pentru că ieri ai spus o minciună, nu mai pot să te cred. Astăzi nu-ți dau monedele pentru că nu știu dacă e adevărat ceea ce îmi povestești. Dacă am să văd că în zilele următoare nu mai spui minciuni am să te cred din nou și totul va merge bine“.

Care este cea mai dreaptă dintre aceste trei pedepse?

3. Într-o după amiază un băiat se juca în camera lui. Tatăl său nu i-a cerut decât să nu se joace cu mingea în cameră, pentru ca nu cumva să spargă un geam. Dar cum pleca tatăl, băiatul scoate mingea din dulap și începe să se joace. Când deodată, zdrang! mingea lovește în geam și-l face țândări. Când tatăl se întoarce și vede ce s-a întâmplat, el se gândește la trei pedepse:

— să lase geamul spart timp de câteva zile. Și-atunci pentru că e iarnă, băiatul nu va putea să se joace în camera lui;

- să-l pună să plătească;
 - să-i ia toate jucăriile pentru o săptămână.
 - 4. Un băiat a stricat o jucărie a frățiorului său. Ce trebuie să facă?
 - să-i dea celui mai mic din jucăriile sale;
 - să repare jucăria cu banii săi;
 - să i se ia lui toate jucăriile pentru o săptămână?
 - 5. Jucându-se cu mingea în vestibul (era interzis) un băiat a răsturnat și a spart un ghiveci cu flori. Cum să fie pedepsit?
 - să fie trimis să caute o nouă plantă și să o pună în ghiveci?
 - să fie pălmuit?
 - să i se strice dinadins una din jucăriile sale?
 - 6. Un băiat privește o carte cu poze care este a tatălui său. Într-o zi este neatent și pătează mai multe pagini. Ce va face tatăl?
 - băiatul nu va mai merge seara la cinema;
 - tatăl nu-i va mai da cartea;
 - băiatul îi dă tatălui său — albumul lui de mărci — tatăl nu va mai avea grijă de album așa cum făcuse până atunci.
- După prezentarea povestirilor, ne convingem că elevii au reținut conținutul, apoi adresăm întrebări de genul:
- Cum trebuia pedepsit? De ce?
 - Ar fi fost drept? De ce?
 - Care este cea mai dreaptă pedeapsă? De ce?
 - Care l-ar necăji mai mult din cele trei pedepse?
 - Dar dacă nu l-ar pedepsi deloc? ar fi bine?
 - Ai ales pedeapsa la întâmplare, sau crezi că este într-adevăr cea mai dreaptă?

Capitolul XIV

JOCUL. FUNCȚII ȘI FORME

*„Copilul râde
Iubirea și-nțelepciunea mea e jocul”*

L. Blaga

14.1. TEORII GENERALE DESPRE JOC

Teoria lui K. Groos

Interesând deopotrivă pe filosofi, pedagogi, psihologi, jocul devine obiectul unei cercetări psihologice speciale abia la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX.

Definind-o „teoria exersării sau autoeducării” — teoria despre joc a lui K. Groos cuprinde următoarele idei fundamentale:

- predispozițiile native ale fiecărei ființe vii conferă comportamentului acesteia o orientare finalistă, teleologică, impulsul spre activitate adăugându-se la animalele superioare și este foarte puternic în perioadele de evoluție,

- la om reacțiile innăscute nu sunt suficiente pentru o adaptare eficientă la mediul social atât de complex,

- omul parcurge în evoluția sa mai multe perioade între care unele cum sunt copilăria și adolescența sunt marcate de o intensă dezvoltare și se bucură de protejare materială și morală din partea adulților,

- în perioada copilăriei se asimilează o bogată experiență socio-culturală absolut necesară elaborării mecanismelor de adaptare și în perioadele ulterioare.

Asimilarea experienței sociale adulte are loc în cadrul unei activități specifice copilăriei și anume — jocul — K. Groos citat de D. B. Elkonin subliniază „Dacă dezvoltarea capacității de adaptare la problematica ce o va impune viața constituie țelul principal al

copilăriei, în acest lanț astfel orientat locul cel mai proeminent revine jocului. De aceea... putem afirma că nu ne jucăm pentru că suntem copii, ci copilăria ne este dată pentru a ne putea juca" (D. B. Elkonin; pag. 73, 1980).

Groos consideră jocul o activitate în care se formează anumite suprastructuri peste predispozițiile native sau ceea ce el numește „noi relații habituale”, el analizează jocul copilului prin analogie cu cel al animalelor, îi fixează jocului un anumit sens biologic.

Teoria „exercițiului pregătitor” cum a mai fost denumită teoria lui K. Groos pune un accent deosebit pe semnificația biologică a acestui gen de activitate. Chiar dacă teoria lui K. Groos a fost criticată și a suferit numeroase corecturi, ea rămâne un punct de referință în încercările psiho-fiziologilor de a explica geneza jocului la copil. Jocul este o activitate cauzată de anumite trebuințe fiziologice (vezi jocurile motrice) dar nu se rezumă la acestea, la om adăugându-se cele de sorginte socio-culturală.

K. Bühler introduce noțiunea de „satisfacție funcțională” delimitată de plăcere-desfătare și de bucuria anticipării rezultatului acțiunii. Satisfacția funcțională poate să apară pentru prima dată după K. Bühler în procesul formării deprinderilor. Plecând de la această idee definiția jocului în concepția lui K. Bühler apare astfel: „o achiziție alimentată de satisfacție funcțională ce se menține nemijlocit prin aceasta sau datorită acesteia”. În afara satisfacției funcționale, K. Bühler mai face trimitere la un alt principiu, cel al importanței succesului sau „tendința spre o formă perfectă”.

F. Buytendijk — încearcă să elaboreze o teorie generală asupra jocului considerând că acesta este explicat de copilărie, ființa se joacă pentru că este tânără. Explicarea particularităților jocului este făcută prin prisma raportării acestuia la caracteristicile comportamentului copilului, la relația copilului cu mediul său, la principalele înclinații vitale.

Privitor la caracteristicile comportamentului copilului, Buytendijk notează că acesta ar fi lipsit de o orientare a mișcărilor (fapt evident în primele săptămâni de viață); ar fi marcat de impulsivități motorii. Raportarea la mediul copilului o face mai mult, prin afecte iar în privința dinamicii comportamentului acesta ar fi caracterizat de timiditate, sfială, frică. Toate acestea ar conduce — după opinia lui Buytendijk — spre joc. Influențat de Z. Freud, autorul sus menționat — susține că la baza jocului nu stau instinctele ci pulsuniunile cele mai comune:

— pulsuniunea spre eliberare de anumite obstacole generate de mediul în care trăiește copilul;

— pulsuniunea de contopire, de comunicare cu mediul.

— pulsivitatea spre repetare raportată la dinamica încordare — descărcare esențială pentru joc. O altă idee interesantă susținută de Buytendijk este cea referitoare la „obiectele cu care se joacă”, obiectele bine cunoscute nu pot servi jocului ca și cele necunoscute — cunoașterea parțială a acestora facilitează activitatea de joc. La fel ca și K. Groos, F. Buytendijk a fost criticat, principalele obiecții îndreptându-se înspre ideile privitoare la geneza jocului (pulsivitatea) și la caracteristicile comportamentului copilului.

Z. Freud — chiar dacă nu a fost preocupat în mod special de elaborarea unei teorii generale despre joc atinge această problemă în încercările sale de a explica anumite nevroze. Interpretarea jocului susține Freud nu ridică dificultăți — jocul fiind legat de o activitate mintală a copilului cu sine însuși, în joc copilul repetă ceea ce în viață l-a impresionat puternic, sau încearcă să-și satisfacă anumite dorințe. Copilăria, susține Freud, este perioada în care individul e în permanență traumatizat. Dacă l-a nevrotic condițiile apariției traumatismului se reproduc obsesiv și în vise, la copil tendința de repetare obsesivă a unei acțiuni duce la joc. După Z. Freud fiecare om este un nevrotic potențial încă din copilărie — jocul apărând astfel ca un mijloc terapeutic natural — copilul prin joc pune stăpânire pe o situație. Pansexualismul lui Freud și al discipolilor săi a fost aspru criticat, merită însă să fie subliniată ideea că jocul copiilor s-ar afla sub influența unei dorințe dominante — dorința de a deveni adult și de a acționa asemenea acestora. La A. Adler tendințele sexuale sunt înlocuite prin tendința spre autoafirmare, sentimentul de neputință, de dependență dezvoltă la copil funcția puterii și a dorinței de dominare.

J. Piaget — abordând problema simbolismului la copil definește jocul ca o simplă asimilare funcțională sau reproductivă. Plecând de la structura gândirii copilului J. Piaget distinge următoarele tipuri de jocuri: jocuri-exercițiu; jocuri-simbolice; jocuri cu reguli — toate fiind dominate de procesul de asimilare.

Realizând o paralelă între gândire și joc, J. Piaget susține că după cum este structura gândirii copilului într-o etapă sau alta a dezvoltării, tot astfel este și jocul lui deoarece acesta nu este altceva decât o asimilare a realității în conformitate cu structura gândirii. Funcția fundamentală a jocului ar fi după J. Piaget — apărarea eului de acomodarea forțată la realitate.

În lucrarea „Psihologia copilului” J. Piaget și Inhelder Barbel susțin că jocul simbolic reprezintă punctul de vârf al dezvoltării acestuia la copil.

J. Chateau — consideră că plăcerea pe care copilul o simte în joc este una morală legată de faptul că în fiecare joc există un anumit

plan și niște reguli mai mult sau mai puțin severe, mai mult sau mai puțin exacte. Jocul după J. Chateau este o acțiune serioasă, o autoafirmare rezultatul fiind dobândirea unui nou model de comportament. Jocurile funcționale, jocurile de imitație care se dezvoltă în primii ani de viață sunt mijloace de identificare cu un model. Ideea autoafirmării prin joc este expresia tendinței spre perfecționare, spre anularea dificultăților, spre realizări noi.

Sintetizând putem menționa că jocul este util și din alte puncte de vedere decât cele menționate:

- prin joc se asimilează și se transmit anumite informații
- jocul facilitează procesul socializării copilului
- jocul îndeplinește și funcția de element odihnitor (Ed. Claparede)
- jocul îndeplinește funcția de divertisment, copilul trăind bucuria reușitei în activitățile sale
- contribuie la formarea unor trăsături de personalitate, permițând copilului să-și afirme eul.

14.2. EVOLUȚIA JOCULUI ÎN ONTOGENEZĂ

Despre apariția jocului de manipulare nu se poate vorbi decât după formarea principalelor coordonări senzorio-motorii. După opinia cercetătorilor sovietici în actul de apucare un rol deosebit îl are pipăitul care contribuie la formarea sensibilității tactile și care își are originea în așa numitul „complex al agitării” în timpul căruia copilul atinge întâmplător obiectul. Importanța mare a acestui act de apucare constă în formarea legăturilor dintre imaginea obiectului și caracteristicile acestuia de formă, mărime, duritate, gust etc. Actul de apucare perfecționat pregătește trecerea într-o nouă fază — apariția și dezvoltarea „mișcărilor repetate” și apoi a mișcărilor în lanț care permit copilului o studiere activă a obiectului-jucărie. Dacă în prima jumătate a primului an de viață nu apare capacitatea de concentrare și urmărire, dacă nu apare pipăirea, sau ascultarea, operațiile de manipulare nu apar nici ele. O altă condiție este cea privitoare la orientarea spre nou, care stimulează activismul copilului, în situațiile în care adultul este preocupat de introducerea acestui nou. Apariția spre un an a comunicării marchează trecerea la formarea acțiunilor obiectuale ca bază a jocului cu roluri. Dezvoltarea acțiunilor obiectuale se realizează sub direcția îndrumare a adultului, acesta este purtătorul modurilor sociale de utilizare a obiectelor. Modelul acțiunii propus de adult nu poate fi învățat dintr-o dată de către copil — acesta reține doar schema generală legată de utilitatea socială a obiectului — semni-

ficație ce va prevala în jocul obiectual din prima copilărie. Atunci când în acțiunile copilului apar obiecte variate și multiple se întâmplă ca să nu poată fi toate denumite de către copil — apărând astfel încercarea de substituie, obiectele schimbându-și rând pe rând semnificația chiar în timpul aceluiași joc.

Spre sfârșitul primei copilării — susține Elkonin — apar premisele pentru trecerea la jocul cu rol:

- sunt introduse în joc obiecte care substituie obiectele reale
- operațiile se desfășoară în lanț reflectând în mare logica legăturilor reale

- se încearcă o desprindere a operațiilor de obiecte

- are loc o emancipare față de adult, o primă „criză de opoziție“.

Jocul cu rol se dezvoltă cu deosebire în perioada preșcolară, evoluția acestuia fiind de la jocurile fără subiect la jocurile cu subiect determinat și cu o desfășurare din ce în ce mai complexă. Se schimbă de asemenea și tematica jocului fiind ilustrate cele mai diverse acțiuni. La vârsta preșcolară copilul caută în jucărie și o anume corespondență dintre dorință și realitate. Observațiile întreprinse asupra jocului preșcolarilor evidențiază faptul că aceștia își stabilesc mai întâi rolurile, apoi dezvoltă subiectul, fiecare operație își are continuare în operația următoare. În timpul jocului apar reguli obligatorii pentru participanți, rolurile sunt clar conturate, acestea fiind fixate prin repetare înainte de începerea jocului.

14.3. CATEGORII DE JOC

Jocurile copiilor exersează diferite funcții psihologice sau fiziologice ale acestora, astfel întâlnim jocuri senzoriale (pentru văz, auz, gust etc.); jocuri logice, jocuri de creație, de construcție, jocuri de mișcare etc.

Jocurile exercițiu de tip senzorial variază în funcție de nivelul dezvoltării mintale a copiilor. Întrucât „cei mici percep în mod sintetic, global sau prin acumularea unor amănunte neasociate între ele“ (J. Piaget) educația simțurilor trebuie să păstreze o formă cât mai apropiată, de aceea pe care o iau în mod spontan jocurile lor.

Materialele folosite de copiii de vârstă 3—4 ani trebuie să includă jucării, animale, păpuși cu accesorii de menaj, care să înlesnească copilului stabilirea unor raporturi fără intervenția adultului. Întrucât simțul tactil se pare că este cel mai evoluat la această vârstă se vor utiliza exerciții — joc de tip senzorio — motor precum ar fi cele propuse de M. Montessori și la care vom face referire în continuare. Pentru exersarea simțului tactil se pot utiliza tăblițe din lemn acoperite cu fâșii de glas-papir de netezimi diferite, copilul

având sarcina să le atingă și să sesizeze diferențele existente. Exercițiul se va desfășura cu ochii închiși interzicând astfel observarea acestor obiecte prin intermediul analizatorului vizual. Pentru discriminări vizuale se pot utiliza cu eficiență „cilindrii de încastrat și blocurile” material pe care l-am prezentat într-un capitol anterior.

Cea mai aptă pentru educația senzorială pare a fi grupa de vârstă 4—5 ani deoarece „activitatea perceptivă devine acum o sursă de descentrări, de transformări, de comparații, de transpuneri, de anticipări și în general de analiză mai mobilă care tinde către reversibilitate” (J. Piaget). Materialul utilizat se va procura pe cât posibil din natură. La grupa 5—6 ani materialul va putea fi mai abstract, jocurile își vor spori valoarea educativă antrenând procese psihice mai complexe — atenția, memoria vizuală, jocurile logice, de construcție, etc. O categorie aparte de jocuri o constituie cele pregătitoare pentru citit—scris. Y. Le. Roch propune ca material diferite frunze care permit realizarea simetriilor, compunerea și descompunerea de-a lungul nervurii principale, trasarea conturului: reconstituirea unor imagini și forme geometrice.

Educația simțurilor prin joc trebuie să înceapă din copilărie, să continue apoi în perioada micii școlarități pentru a pregăti individul să se adapteze mediului ambiant. Referindu-se la simțuri, M. Montessori sublinia că acestea sunt adevărate „organe de prindere a imaginilor din lumea externă, necesare cunoașterii intelectuale, după cum mâna este organul de prindere a lucrurilor materiale necesare corpului” (M. Montessori, pag. 169; 1977).

Forma cea mai răspândită de joc la vârsta preșcolară este jocul de creație care cuprinde deja ca elemente: scopul, denumirea, conținutul, rolurile ce urmează să fie interpretate, regulile ce reglementează activitatea de joc. Desfășurarea jocului, integrarea acțiunii acestuia sunt facilitate și de materialele folosite. Valoarea formativă a jocului de creație rezidă în:

- construirea subiectului implică participarea gândirii și imaginației creatoare a copiilor,
- permite emiterea unor idei, impresii originale despre realitatea înconjurătoare,
- facilitează manifestarea spontaneității,
- pune în valoare volumul de cunoștințe pe care îl posedă copilul exprimând în același timp și caracteristicile mediului din care fiecare provine,
- oferă copiilor posibilități de aprofundare a actului cunoașterii,
- reproducerea diverselor modele de conduită, facilitează dezvoltarea unor trăsături caracteriale.

Capitolul XV

INVĂȚAREA — FORMĂ DE ACTIVITATE UMANĂ

15.1. NOȚIUNEA DE ÎNVĂȚARE

Învățarea este considerată o formă fundamentală de activitate umană, de aici decurgând câteva caracteristici:

- este o relație între organism și mediu în care are loc un consum energetic cu o finalitate adaptativă,
- îndeplinește funcții de transformare a realității, a individului dar și a relațiilor individ-mediu,
- are un scop și o motivație proprie,
- are o anumită structură de o complexitate aparte.
- urmărește asimilarea unui conținut concretizat în cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini. În acest sens S. L. Rubinstein definea activitatea în general, activitatea de învățare în mod special ca fiind o interacțiune a subiectului cu lumea, interacțiune în care se realizează o atitudine sau alta a omului față de lume sau față de ceilalți oameni.

15.2. MODELE ALE ÎNVĂȚĂRII

În activitatea de îndrumare a activității de învățare a elevilor cadrele didactice trebuie să cunoască principalele forme de învățare pe care le poate utiliza dar și diferite teorii ce explică acest proces atât de complex. Pentru facilitarea înțelegerii recurgem la prezentarea principalelor modele de învățare propuse de diverși teoreticieni și cercetători americani, prezentare făcută de S. Ball și J. Davitz în lucrarea „Psihologia procesului educațional”. (1978)

Disponerea piramidală a acestor modele de învățare sugerează și faptul că pe măsură ce copilul se dezvoltă modelele aflate pe etajele superioare ale piramidei devin din ce în ce mai operante, nedispă-

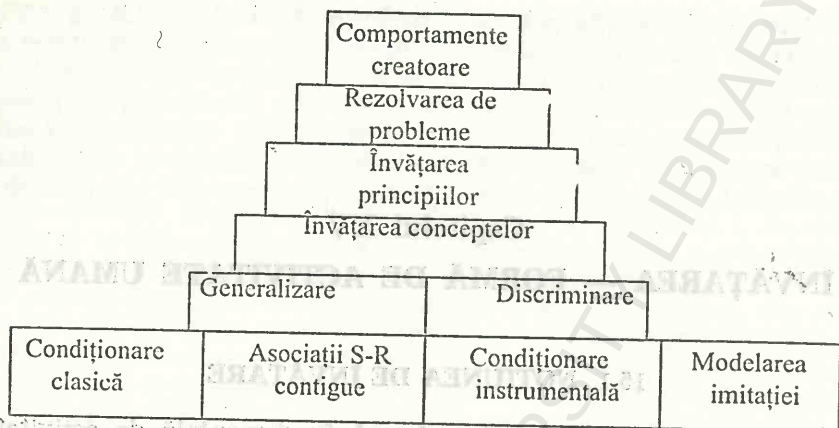


Fig. nr. 15.1. Dispunerea piramidală a principalelor modele de învățare.

rând însă interacțiunile dintre modelele de la baza piramidei considerate elementare și cele aflate în partea de sus a acesteia. Care este semnificația acestor modele de învățare?

1. Condiționarea clasică descrisă pentru prima dată de către Pavlov și extrapolată în pedagogie de către americanul Watson presupune asocierea stărilor emotive ale copiilor cu stimuli anterior neutri sau negativi, contribuind astfel la stimularea unei motivații pozitive față de activitatea de învățare.

2. Asociații prin contiguitate, model valorizat de E. Guthrie presupune utilizarea în învățare a unor formule de tipul „privește și spune” sau „ascultă și repetă”, formule operante și eficiente în învățarea limbii materne sau a limbilor străine.

3. Condiționarea instrumentală presupune utilizarea unor „întăritori” în activitatea de învățare. B. F. Skinner definea întărirea în termeni operaționali — orice stimul este un întăritor dacă sporește probabilitatea ca reacția precedentă să mai apară și în viitor. Ce întăritori pot folosi cadrele didactice? — blamul, pedeapsa, lauda, recompensa.

4. Imitația — a fost considerată de Miller și Dollard (1941) un tip de comportament învățat aplicabil în domeniul educației fizice, în domeniul cognitiv, emotiv. Cercetările întreprinse de Bandura evidențiază necesitatea realizării distincției dintre imitație sau efectele imitației și efectele tehnicilor de învățare. Spre deosebire de învățarea prin condiționare instrumentală, imitația apare în condiții de stimulare indirectă. (Bandura, Ross; 1963).

5. Generalizarea. Discriminarea.

În cadrul generalizării un nou stimul, similar cu stimulul condiționat face să apară o reacție condiționată, acest lucru petrecându-se numai în următoarele condiții:

— similitudinile între un complex de stimuli și altul sunt evidente.

— sublinierea semnificațiilor când se compară diferiți stimuli.

— reliefarea elementelor similare.

Discriminarea implică întărirea unei reacții în unele situații, abstragerea unor caracteristici dintr-o multitudine. În practica școlară acest lucru devine posibil numai dacă:

— cadrele didactice scot în evidență dimensiunile relevante ale unui stimul sau complex de stimuli.

— reliefarea dimensiunilor relevante pe cale perceptivă.

— utilizarea cretei colorate,

— scăderea sau ridicarea vocii,

— respectarea particularităților psiho-fizice de vârstă și individuale.

— luarea în considerare a particularităților de tip vizual, auditiv, motric.

6. Învățarea conceptelor — Conceptul definit „ca o clasificare de stimuli care au caracteristici comune“ (McDonald, 1965) este considerat învățat atunci când elevul poate face clasificări și înțelege criteriul care stă la baza acestor clasificări. Învățarea conceptelor este primul model de învățare specific doar ființelor umane, implicând intervenția indicatorilor verbali, a cuvântului.

În învățarea conceptelor un rol deosebit îl are experiența anterioară a subiectului precum și stăpânirea modelelor de învățare.

7. Învățarea principiilor — Gagne definește principiul ca fiind o înălțuire de concepte care formează ceea ce în general numim cunoștințe. Principiile se prezintă de regulă sub formă de enunțuri, de reguli de acțiune, de legături de cauzalitate. J. Brunner subliniază faptul că în activitatea de învățare accentul ar trebui pus pe însușirea principiilor utilizându-se formele specifice sau nespecifice de transfer. Învățarea principiilor este dependentă firesc de învățarea noțiunilor. După ce noțiunile au fost asimilate, înălțuirea lor, deci învățarea principiului poate fi făcută fie pe cale inductivă, fie pe cale deductivă utilizându-se ca metode de predare-învățare descoperirea, descoperirea dirijată sau învățarea îndrumată.

8. Rezolvarea de probleme — Problema este definită ca un obstacol cognitiv care apare în relațiile dintre subiect și lumea sa, în rezolvarea unei probleme se poate trece printr-un comportament de încercare și eroare sau utilizând diferite strategii algoritmice, euristice sau combinate. A-l învăța pe elev să aplice principii cunoscute

în situații noi este una din funcțiile principale ale predării. Învățarea prin rezolvare de probleme poate fi facilitată prin înzestrarea elevilor cu informații, deprinderi, atitudini, concepte, principii de bază.

9. Învățarea creatoare — este un tip special de rezolvare a problemelor. Un comportament este considerat creator numai dacă — formulează răspunsuri mai puțin frecvente caracterizate prin nouitate, îndeplinește un scop recognoscibil (S. Ball), implică o elaborare a unei intuiții neașteptate care să fie dezvoltată adecvat (S. Ball, pag. 52).

Pentru cadrele didactice un elev creator este acela care rezolvă probleme în mod logic, neajutat, într-un mod eficient și într-o manieră neuzuală (S. Ball, pag. 53).

Învățarea în general, învățarea școlară în mod special este condiționată de o serie de factori pe care îi vom prezenta în continuare.

15.3. FACTORII ÎNVĂȚĂRII DE TIP ȘCOLAR

— Uneori rezultatele școlare sunt bune sau foarte bune generând o stare generală de satisfacție, altele însă acestea sunt nemulțumitoare determinând în cele mai multe cazuri o trăire a sentimentului insuccesului. De ce depinde însă învățarea școlară? Se poate spune că în primul rând de cel care învață — adică de elev — și în al doilea rând de cel care acordă ajutor sau sprijin în activitatea de învățare — cadrul didactic (învățător, profesor) și nu în ultimul rând de situația de învățare, de modul de organizare a activității elevului dinaintea învățării propriu-zise dar și de ceea ce se întâmplă după actul învățării. Vom prezenta succint acești factori subliniind ponderea fiecăruia în activitatea de învățare.

15.3.1. Particularitățile elevului

Am văzut că învățarea începe odată cu nașterea copilului, ea devine însă o activitate dominantă începând de la 6—7 ani adică odată cu intrarea copilului în școală. Z. Wlodarski subliniază că informații necesare despre particularitățile de vârstă oferă studiile referitoare la:

- formarea reflexelor condiționate
- amânarea unor reacții — știind că la început copilul nu este capabil să amâne decât o singură reacție, ulterior numărul acestor reacții și al obiectelor căutate crește

— volumul memoriei nemijlocite — studiu care oferă informații asupra schimbărilor care se produc odată cu vârsta în privința posibilităților de învățare

— trecerea de la învățarea neintenționată la cea intenționată — instalarea în jurul vârstei de 6—7 ani a reversibilității gândirii oferă copilului posibilitatea fixării unor scopuri, a unor intenții inclusiv în actul de învățare

— maturitatea — structurarea aptitudinii pentru școlaritate capabilă să faciliteze procesul adaptării copilului la cerințele impuse de noul mediu de viață, care este școala — și de noua activitate — care este învățarea. Referitor la aptitudinea pentru școlaritate P. Vernon susține că aceasta prezintă o structură dinamică și complexă al cărei nucleu este constituit din inteligență generală (g), un factor verbal educațional (v : ed) și alți factori de personalitate (x). Grafic această structură se prezintă astfel:

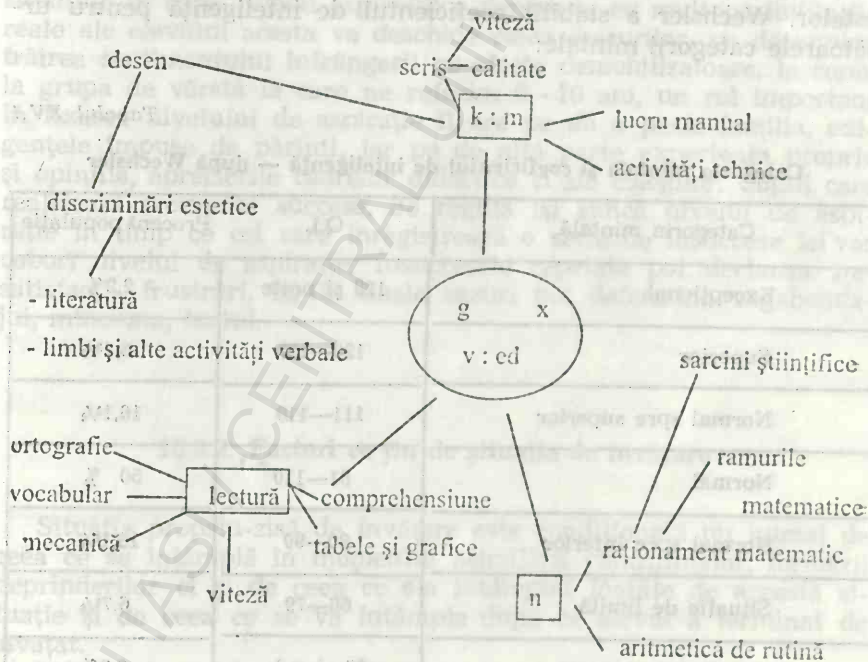


Fig. nr. 15.2. Structura aptitudinii școlare (după P. Vernon).

k : m — factor chinetico-mecanic
n : — factor numeric

Inteligența, aptitudinile speciale, interesele pot influența în mare măsură rezultatele școlare. Fiind considerată o formă particulară a inteligenței generale (J. Piaget) inteligența școlară desemnează echilibrul dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea. Inteligența școlară se diferențiază de inteligența generală nu atât prin structura sa operatorie cât mai ales prin conținutul său specific, raportat la cerințele activităților de tip școlar. Prin urmare conținutul inteligenței școlare depinde de variațiile permanente ale sarcinilor școlare, paralel cu îmbogățirea conținutului real și cu diversificarea activității școlare, pe măsura trecerii de la o clasă la alta se schimbă structura aptitudinii școlare.

Nivelul inteligenței unui copil se poate stabili și poate fi exprimat cu ajutorul unui coeficient (C.I. sau Q.I.) calculat pe baza testelor. Wechsler a stabilit coeficientul de inteligență pentru următoarele categorii mintale:

Tabelul XV.1

Categoria mintală și coeficientul de inteligență — după Wechsler

Categoria mintală	Q.I.	Procent populație
Excepțional	128 și peste	2,2%
Superior	120—127	6,7%
Normal spre superior	111—119	16,1%
Normal	91—110	50 %
Normal spre inferior	80—90	16,1%
Situație de limită	66—79	6,7%
Debilitatea mintală	65 și sub	2,2%

Probleme speciale privind învățarea ridică elevii aflați în categoria — debilitate mintală — precum și cei aflați în categoria — excepțional — al căror ritm de învățare este foarte rapid, acumulează un volum mare de cunoștințe, preferă complexitatea acestora, sunt permanent preocupați și nu de puține ori „deranjează” atât pe învățător cât pe părinți.

Aptitudinile speciale pot facilita obținerea unor rezultate bune la învățătură mai ales atunci când ele permit și structurarea, conturarea unor interese. Chiar dacă la copilul de 6—10 ani nu putem vorbi de adevărate interese, „hobby-urile” specifice vârstei se pot transforma prin educație în orientări de durată asupra unor aspecte ale vieții școlare. Succesul la învățătură poate fi asigurat și de nivelul de aspirație al fiecăruia, considerându-se a fi optim acel nivel al aspirațiilor care corespunde posibilităților maxime ale elevului. Dacă un elev își fixează un nivel al aspirațiilor prea mic, el nu va fi suficient mobilizat, va obține cu ușurință ceea ce și-a propus, nu-și va valorifica eficient posibilitățile de care dispune. În situațiile în care nivelul aspirațiilor depășește cu mult posibilitățile reale ale elevului acesta va deschide calea eșecurilor, va determina trăirea sentimentului înfrângerii cu efecte demobilizatoare, la copii, la grupa de vârstă la care ne referim 6—10 ani, un rol important în fixarea nivelului de aspirație îl are pe de o parte familia, exigențele impuse de părinți, iar pe de altă parte experiența proprie și opiniile, aprecierile cadrelor didactice și ale colegilor. Copiii care realizează frecvente succese, de regulă își ridică nivelul de aspirație în timp ce cei care înregistrează o serie de insuccese își vor coborî nivelul de aspirație. Insuccesele repetate pot declanșa nesatisfacții, frustrări, iar în unele cazuri pot determina vagabondajul, minciuna, furtul.

15.3.2. Factori ce țin de situația de învățare

Situația propriu-zisă de învățare este condiționată nu numai de ceea ce se întâmplă în momentul asimilării cunoștințelor, formării deprinderilor ci și de ceea ce s-a întâmplat înainte de această situație și de ceea ce se va întâmpla după ce elevul a terminat de învățat.

Starea generală a organismului elevului poate facilita sau nu obținerea unor rezultate bune la învățătură. Un copil obosit va în-

tâmpina dificultăți în asimilarea unor noi informații, va trăi starea de oboseală generală sau specifică ale cărei simptome sunt:

- scăderea capacității de concentrare a atenției;
- restrângerea sferei perceptive;
- scăderea capacității de distribuție a atenției;
- execuția lentă, mai puțin exactă a activității;
- creșterea numărului de greșeli;
- repetare ineficientă;
- scăderea capacității de autocontrol.

Pentru prevenirea acestora se recomandă odihnă — un copil de vârstă școlară mică va trebui să doarmă în medie 11—12 ore din 24. Studiile întreprinse de Hellbrüge și colaboratorii săi menționează faptul că nevoia de odihnă se exprimă mai frecvent la școlarii mici între orele 13—14 și după orele 20—21 până la orele 6—7 dimineața. În cursul unei săptămâni capacitatea de lucru a elevilor este mai redusă în prima și ultima zi înregistrând o creștere treptată de luni până miercuri după care începe să scadă din nou. Capacitatea de lucru a elevilor din clasa I-a în mod deosebit scade rapid la ora a 4-a cam de 1,6 ori față de prima oră (Revlină).

Transferul de cunoștințe, de priceperi sau deprinderi este un alt factor ce explică în bună măsură rezultatele școlare. Dacă experiența anterioară concretizată în cunoștințe, priceperi, deprinderi facilitează asimilarea unora noi atunci spunem că se realizează un transfer pozitiv. Există însă și situații când din anumite motive vechile cunoștințe îngreunează achiziția unora noi vorbindu-se de intervenția unui transfer negativ.

O categorie amplă și diversificată de factori o constituie cea care acționează în timpul învățării propriu-zise și care includ:

- condiții exterioare — amplasarea școlii, amenajarea acesteia și a clasei;
- atmosfera generală care domină în clasă și acasă;
- prezentarea noului conținut care impune respectarea unor reguli minime;
- realizarea unui raport adecvat între conținutul intuitiv și cel verbal, chiar dacă la școlarii mici imaginile joacă un rol însemnat;
- în cunoaștere să fie antrenați cât mai mulți analizatori (vizual, auditiv, chinestezic, gustativ etc.);

— demonstrarea scopului, prezentarea adecvată a obiectivelor activității;

— realizarea unor legături între situația prezentă și cea care va urma;

— dezvoltarea la elevi a capacității de a observa și mai târziu a spiritului de observație;

— organizarea materialului în vederea asimilării lui prin:

— înțelegerea noului conținut;

— memorarea logică a acestuia care presupune: cunoașterea de către învățător a profilului mnezic al fiecărui elev (afectiv, acțional, auditiv, vizual); utilizarea și respectarea unor principii de memorare (gruparea informațiilor, realizarea unor asociații prin lanțuri perechi sau prin contrast; aranjarea alfabetică sau numerică; substituirea unor elemente; localizarea unor elemente etc.);

— repetarea materialului — prin repetiții comasate și concentrate recomandabilă pentru materialele reduse și ușor accesibile; repetiții eşalonate, utilizabile pentru materialele mai dificile și mai ample;

— utilizarea recompenselor și pedepselor care fixează sau înlătură un anumit tip de comportament. Pedepsa folosită în activitatea de învățare devine utilă, eficientă numai atunci când în locul comportării suprimate apare într-un raport de concurență, comportarea dorită. Când este posibil acest lucru? Numai atunci când persoana care pedepsește, de regulă adultul părinte sau învățător — are o atitudine corespunzătoare față de activitatea desfășurată de elev, când pedeapsa nu este o expresie a urii sau răzbunării, când cel pedepsit — elevul — conștientizează gravitatea faptei, când pedeapsa este individualizată și nu devine un mijloc de amenințare.

— informarea elevului despre rezultatele obținute cu indicații referitoare la orientarea în continuare a studiului — este un factor ce condiționează activitatea de învățare, putând să faciliteze succesul. O cerință esențială se referă la aplicarea unor criterii obiective în aprecierea rezultatelor învățării, asigurarea unei continuități a controlului pentru a evita aprecierile arbitrare, aceasta cu atât mai mult cu cât elevul din clasele I—IV simte mai mult ca oricare altul, nevoia de apreciere, nevoia de măsurare, de notare.

Ideea că un copil din clasa I-a nu poate aprecia corect și nu poate face diferență dintre o notă de 4 și una de 10 este depășită, cu atât mai mult acum când majoritatea frecventează grupa mare pregătitoare din cadrul grădiniței.

În aprecierea unui elev este necesar să se ia în considerare nu numai nivelul acestuia comparativ cu al colegilor ci și raportarea rezultatelor prezente cu cele obținute anterior. Care sunt erorile de apreciere pe care le poate săvârși un învățător?

— efectul „halo” — este un fenomen de subiectivitate cauzat de influența impresiei generale despre elev;

— subordonarea față de opinia grupului;

— insuficiența experiență a învățătorilor tineri;

— rutina — prezentă la cadrele didactice mai în vârstă;

— efectul de contrast concretizat în:

— accentuarea a ceea ce îi deosebește pe elevi având ca rezultat mărirea distanței dintre aceștia;

— efectul „Pygmalion” exprimat în apreciere puternic influențată de opinia cadrului didactic despre un elev.

Alteori starea afectivă generală a învățătorului sau părintelui poate influența aprecierea — iritarea, calmul, bunăvoința, atenția sau plictiseala, exigența sau indulgența își pun amprenta asupra calificativului pe care aceștia îl acordă elevilor sau copiilor lor.

După ce elevul inclusiv cel din clasele I—IV-a a învățat, a repetat poate să uite o bună parte din experiența asimilată. Uitarea — ca factor ce acționează după învățare — este considerată un fenomen natural, relativ necesar îndeplinind importante funcții de reglare și autoreglare a comportamentului mnezic al elevului, dând posibilitatea descărcării și eliminării a ceea ce este inutil. Uitarea poate fi totală, parțială sau momentană. Ce uită și mai ales de ce uită elevii? Când uitarea se realizează în limitele firescului elevul uită: informații care-și pierd actualitatea, nu mai prezintă semnificație, nu mai corespund necesităților copilului, se uită detaliile. Uitarea poate fi cauzată de:

— apariția fenomenului de oboseală care determină blocarea temporară a memoriei;

— apariția unor stimuli străini, neobișnuiți;

— ștergerea unor legături corticale din cauza nerepetării lor;

— confuzia declanșată din cauza unor legături corticale insuficient delimitate;

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

— supraînvățarea sau subînvățarea.

15.3.3. Personalitatea educatorului

Un alt factor ce condiționează învățarea este personalitatea celui care acordă ajutor elevului — adică învățătorul în mod deosebit. Ce calități trebuie să posedे un cadru didactic pentru a facilita nu numai învățarea dar și adaptarea elevului la cerințele școlii?

R. Dottrens indică printre calitățile unui dascăl următoarele:

- un excelent echilibru intelectual, mintal, nervos;
- curiozitate, simț critic și autocritic;
- luciditate, nevoia de înnoire;
- tinerețe spirituală, bunăvoință, înțelegere, autoritate firească.

V. Pavelcu abordând aptitudinea didactică subliniază că un dascăl autentic trebuie să știe să predea în mod accesibil; să cunoască elevul și să-l înțeleagă, să fie stăpânit de sentimentul noului, să lupte împotriva rutinei, să posedе aptitudini organizatorice, să aibă simțul măsurii, să aibă o imagine de sine pozitivă, să dovedească seninătate, modestie, echilibru moral, să posedе simțul umorului. D. Salade citându-l pe A. Marie notează cu privire la profesiunea de dascăl „... că este aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorază, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec”. (D. Salade; 1995, pag. 115).

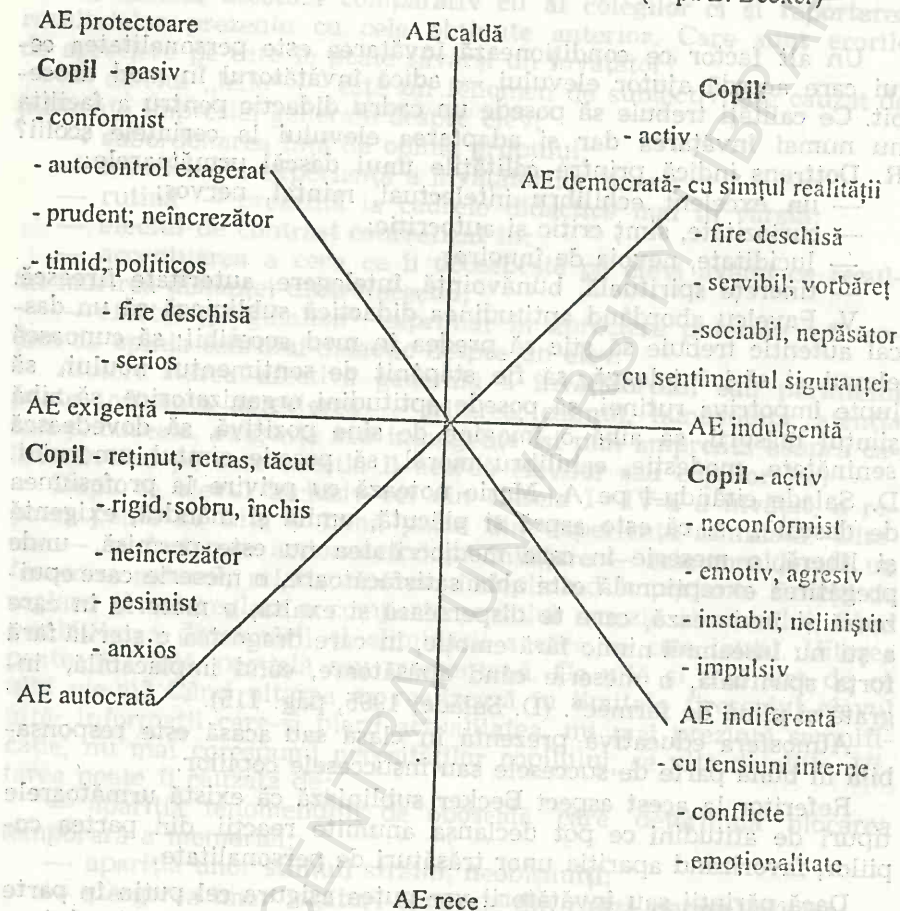
Atmosfera educativă prezentă în clasă sau acasă este responsabilă în bună parte de succesele sau insuccesele copiilor.

Referitor la acest aspect Becker subliniază că există următoarele tipuri de atitudini ce pot declanșa anumite reacții din partea copiilor, favorizând apariția unor trăsături de personalitate.

Dacă părinții sau învățătorii vor putea asigura cel puțin în parte condițiile menționate în acest capitol atunci putem spera la obținerea de către elevi a unor rezultate școlare bune.

Sentimentul de siguranță, de securitate se formează la elev atunci când el va constata că scopul principal al părintelui și educatorului este acela de a adapta cerințele școlii la posibilitățile lui, iar dezvăluirea unor dificultăți nu numai că nu determină o apreciere generală negativă ci dimpotrivă trezește interesul adulților pentru explicarea cauzelor acestor dificultăți precum și găsirea modalităților de ajutor pentru a le depăși.

Tipuri de atitudini educative (după B. Becker)



BIBLIOGRAFIE

- ADLER, ALFRED — *Psihologia școlarului greu educabil*, Edit. I.R.I., 1995, București.
- ALEXANDRESCU, ION — *Personalitate și vocație*, Edit. Junimea Iași, 1981.
- ALLPORT, GORDON — *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București, 1981.
- BERGE, ANDRE — *Defectele copilului*, E.D.P., București, 1968.
- BERGE, ANDRE — *Copilul dificil*, E.D.P., București, 1972.
- BINET, ALFRED — *Ideile moderne despre copii*, E.D.P., București, 1975.
- BOGDAN, TIBERIU — *Copiii capabili de performanțe superioare*, E.D.P., București, 1981.
- BONCHIȘ, ELENA — *Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență*, Edit. Imprimeriei de Vest, Oradea, 1997.
- BONCHIȘ, ELENA — *Formarea capacității de autocunoaștere-autoapreciere în copilărie și preadolescență* — teză de doctorat, Cluj Napoca, 1996.
- BONCHIȘ, ELENA — *Cunoașterea de sine și de altul* — culegere de probe psihologice, Oradea, 1996.
- CHATEAU, JEAN — *Copilul și jocul*, E.D.P., București, 1967.
- CLAPAREDE, EDOUARD — *Psihologia copilului și pedagogie experimentală*, E.D.P., 1975, București.
- CREȚU, CARMEN — *Psihopedagogia succesului*, Edit. Polirom, Iași, 1997.
- DAMON, WILLIAM; HART DANIEL — *„Self-understanding in childhood and adolescence”*, Cambridge, University Press, 1988.
- DAVITZ, JOEL; BALL, SAMUEL — *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., București, 1978.
- DEBESSE, MAURICE — *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, E.D.P., București, 1970.
- DIMA, SILVIA (coord.) — *Creșa — mediu educativ pentru integrarea copilului în grădiniță*, E.D.P., București, 1980.
- DOBSON, JAMES — *Creșterea copiilor; Misiunea creștină „Noua Speranță”*, 1993.

- ELKONIN, D. B. — *Psihologia jocului*, E.D.P., București, 1980.
- ENGELMANN TEREZA și SIEGFRIED — „*Dați copilului vostru o inteligență superioară*“, C.E.D.C., 1992.
- FRĂȚILA, ION — *Psihologia generală și educațională*, E.D.P., București, 1993.
- GOLU, PANTELIMON; ZLATE, MIELU; VERZA, EMIL — *Psihologia copilului*, E.D.P., București, 1994.
- IFTIME, GHEORGHE — *Jocuri logice pentru preșcolari și școlari mici*, E.D.P., București, 1979.
- JIGAU, MIHAI — *Copiii supradotați*, Societatea Știință și Tehnică, 1994, București.
- JUNG, KARL GUSTAV — *Psihologia individuală și socială*, Ed. Animă, București, 1994.
- KESLER, JAY — *Parents and children*, Victor Books, Wheaton, 1986.
- KEY, ELLEN — *Secolul copilului*, E.D.P., București, 1978.
- KULCSAR, TIBERIU — *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București, 1978.
- LANZ, RUDOLF — *Pedagogia Waldorf — un drum către un învățământ mai uman*, E.D.P., București, 1994.
- LE ROCH, Y. — *Cum să facem exerciții senzoriale*, E.D.P., București, 1976.
- MACCABY, ELEANOR — *Social Development — Psychological Growth and Parent — Child Relationship*, Harcourt Brace, Janovich, Inc. New York, 1983.
- MARIN, GHEORGHE — *Minciuna la copil*, E.D.P., București, 1969.
- MATEI, CONSTANTIN NICOLAE — *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ*, E.D.P., București, 1982.
- MITROFAN, NICOLAE — *Aptitudinea pedagogică*, E.D.P., București, 1988.
- MONTESSORI, MARIA — *Descoperirea copilului*, E.D.P., București, 1977.
- MOUNTEIL, JEAN-MARC — *Educație și formare*, Ed. Polirom, Iași, 1997.
- MUNTEANU, ANCA — *Incursiuni în creatologie*, Edit. Augusta, Timișoara, 1994.
- MUNTEANU, ANCA — *Stadiile dezvoltării*, Edit. Augusta, Timișoara, 1997.
- MUREȘAN, PAVEL — *Învățarea eficientă și rapidă*, Ed. Ceres, București, 1990.
- NICOLA, GRIGORE — *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*, E.D.P., București, 1981.
- OPRIȘIU, NICOLAE — *Olimpiada jocurilor raționale*, Dacia, Cluj Napoca, 1984.
- OSTERRIETH, PAUL — *Introducere în psihologia copilului*, E.D.P., București, 1976.

- PAVELCU, VASILE — *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, E.D.P., București, 1982.
- PIAGET, JEAN — *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980.
- PIAGET, JEAN; INHELDER, BARBEL — *Psihologia copilului*, E.D.P., București, 1968.
- POPESCU, OCTAVIAN — *Creșterea și educarea copilului*, Edit. Medicală, București, 1986.
- POPESCU-NEVEANU, PAUL — *Psihologie școlară*, Univ. București, 1982.
- RADU, ION — *Introducere în psihologia contemporană*, Edit. Sincron, 1991. Cluj Napoca.
- RADU, ION — *Psihologie școlară*, E.D.P., București, 1974.
- RADU, ION (coord.) — *Psihologia educației și dezvoltării*, Edit. Academiei, R.S.R., București, 1983.
- ROBINSON, JOHN; SHAVER, PHILIP; WRIGHTMANS, LAWRENCE — *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* — Academic Press, San-Diego, California, 1991.
- ROSS, ALLAN — *The Sense of Self — Research and Theory*, Springer Publishing Company, New York, 1992.
- ROȘCA, ALEXANDRU — *Creativitatea generală și specifică*, Edit. Academiei R.S.R., București, 1981.
- ROUSSEAU, J. JACQUES — *Emil sau despre educație*, E.D.P., București, 1973.
- ROYER, JACQUELINE — *La personnalité de L'enfant à travers le dessin du Conhomme*, Editest Bruxelles, 1977.
- RUDICĂ, TIBERIU — *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*, E.D.P., București, 1981.
- SALADE, DUMITRU — *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, 1995.
- STOICA, ANA — *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București, 1983.
- STONE, JOSEPH; CHURCH, JOSEPH — *Childhood and Adolescence*, Random House, New York, 1966.
- ȘCHIOPU, URSULA; VERZA, EMIL — *Psihologia vârstelor — ciclurile vieții*, E.D.P., București, 1997.
- TAIBAN, MARIA; GHEORGHIAN, ELENA — *Metodica jocurilor și a programului distractiv în grădinița de copii*, E.D.P., București, 1977.
- TEODORESCU STELA — *În lumea copilului, prieteni, colegi, cunoscuți*, E.D.P., București, 1976.
- TEODORESCU, STELA — *Psihologia copilului — curs*, Universitatea Iași, 1970.
- TORRE DELLA, ADA — *Greșelile părinților*, E.D.P., 1980.
- TUCICOV-BOGDAN, ANA — *Curs de psihologie școlară*, Universitatea București, 1992.

- VINCENT, ROSE — *Cunoasterea copilului*, E.D.P., București, 1972.
- VRABIE, DUMITRU — *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*, Edit. Porto-Franco, Galați, 1994.
- WALLON, HENRI — *Evoluția psihologică a copilului*, E.D.P., București, 1995.
- WLODARSKI, ZIEMOWIT — *Legitățile psihologice ale învățării*, E.D.P., București, 1980.
- ZLATE, MIELU — *Introducere în psihologie*, Edit. Șansa, București, 1994.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tiparul executat sub nr. 1311/68
la Impremaria de Vest H.A. Gârda
str. Mărgărit Ion Antonescu nr. 103
Bucureşti



ENT, ROSE — *Conductarea conflictelor*, E.D.P., București, 1972.
DIE, DUMITRU — *Psihologia cității și a societății față de apărarea teri-*
torului, Edit. Porto-Franco, Galați, 1981.
LEIN, HENRI — *Evoluția psihologică a societății*, E.D.P., București, 1985.
GARSKI, ZIAMOWIT — *Leptăile psihologice ale societății*, E.D.P.,
București, 1983.
TE, MIHAIL — *Introducere în psihologie*, Edit. Știință, București, 1984.

Tiparul executat sub cda 13/1998,
la Imprimeria de Vest R.A., Oradea,
str. Mareșal Ion Antonescu nr. 105.
România



97698

Am scris această carte cu gândul la copil, la copilărie și mai ales cu gândul la cei care vor și care pot să facă ceva bun, ceva frumos, ceva adevărat pentru această lume. Pentru ei am cuprins în paginile aceleiași cărți informații privitoare la dezvoltarea psiho-fizică a copilului dar și instrumente de cunoaștere a căror eficiență și operaționalitate au fost probate în activitatea de psiholog școlar și de conducere a practicii de specialitate cu elevii și studenții.

Cartea se adresează:

– educatoarelor cu rugămintea de a respecta copilul și lumea lui – de a considera jocul activitatea dominantă a perioadei preșcolare și a lăsa învățatul cifrelor pe seama școlii.

– învățătorilor cu îndemnul de a-i învăța pe copii să învețe, să le alimenteze curiozitatea specifică și să nu o strivească cu informații a căror utilitate nu poate fi probată imediat sau poate niciodată.

– părinților cu sfatul realizării unei educații în spiritul moralei creștine, a adevărului, frumosului și binelui și să nu uite că au fost și ei cândva copii.

– studenților cu îndemnul de a iubi copiii, asigurându-i că aceasta este cheia succesului în misiunea nobile de formare a caracterelor.

Autoarea